

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2021.2.1

III. évfolyam 2021/2. szám

ISSN 2676-8771

WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben. ISSN 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az *OxIPO* interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáféréssű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.

A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD)
ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Levélcím: K+F Stúdió Kft.,

4032 Debrecen, Tarján utca 55.

Mobil: +36-30-4849779

E-mail: info@kpluszf.com

Web: www.kpluszf.com

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az

MTA doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)

Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi,
Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai Egyetem,
Románia)

Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az MTA
doktora, Eszterházy Károly Egyetem)

Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly
Egyetem)

Horák Rita (PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)

Kálca János Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem,
Románia)

Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)

Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly Egyetem)

Kozma Gábor (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)

Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)

Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)

Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)

Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)

Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni
Református Hittudományi Egyetem)

Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava,
Szlovákia)

Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni
Egyetem)

Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M, Debreceni Egyetem)

Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)

Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Egyetem)

Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)

Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Egyetem, SZTE, JGYPK)

Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan
Egyetem, Selye János Egyetem)

Zvonimir Tomac (PhD, University J.J. Strossmayera of
Osijek, Horvátország)

TARTALOM

OxIPO III. évf., 2021/2.

LECTORI SALUTEM!	5
ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	7
Ujfaludi László: RENDSZEREK, SZABÁLYOZÁSOK A TERMÉSZETBEN ÉS A TÁRSADALOMBAN	9
Pinczésné Palásthy Ildikó, Joó Anikó, Molnár-Tamus Viktória és Sz. Fodor Adrienne: A JÖVŐ TANÍTÓI ÉS A MŰVÉSZETEK	25
Hegedűs Renáta Ildikó és Roszik Dóra: THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL DISABILITY AND THE DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY IN ANCIENT GREEK EDUCATION, MAINLY IN PHYSICAL EDUCATION	45
Hegedűs Renáta Ildikó és Roszik Dóra: INNOVATIONS OR NOT? – THE IMPACT OF PUBLIC EDUCATION LAWS BETWEEN 1868 AND 1985 ON PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITIES IN HUNGARY	59
Molnár Fanni: A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS KOMPLEXITÁSA A KRIMINÁLPEDAGÓGIA TÜKRÉBEN	65
Simó Ferenc Zoltán: FREUDIANA: AZ ÖRÖKSÉG TOVÁBB ÉL	77
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	87
Simonyi Sándor Rajmond: A FÖLDRAJZOKTATÁS JELENLÉTI ÉS ONLINE FORMÁINAK TAPASZTALATAI	89
MŰHELY, RENDEZVÉNY	105
Mező Ferenc: ASSZOCIÁCIÓK AZ OXIPO TÉMÁVAL KAPCSOLATBAN AZ V. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA KAPCSÁN	107
Zombori Gábor: HÁROM PROJEKT EGY CÉL SZOLGÁLATÁBAN. A CSALÁDBARÁT MAGYARORSZÁG KÖZPONT NONPROFIT KÖZHASZNÚ KFT. TEVÉKENYSÉGÉNEK RÖVID BEMUTATÁSA -	117

Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz: AZ „INNOVÁCIÓS STÚDIUM (2020/2021)”-RÓL	125
Mező Katalin és Mező Lilla Dóra: TEHETSÉGGONDOZÁS A „HÖLGYEK A TUDOMÁNYBAN 2020/2021” PROJEKT KERETÉBEN	127

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat III. évfolyama, 2021/2. számának Olvasói között!

Az alábbiakban először Ujfaludi László professzor írását olvashatjuk, melyben a természetben és a társadalomban előforduló rendszerek és szabályozások témakörét tárja elénk.

Ezt követően a jövő tanítói és a művészetek témájába enged betekintést Pinczésné Palásthy Ildikó, Joó Anikó, Molnár-Tamus Viktória és Sz. Fodor Adrienne műve.

Hegedűs Renáta Ildikó és Roszik Dóra az antik görög (testi) nevelésben megjelenő konstruktivista pedagógiai alapokat mutatják be a testi fogyatékkal összefüggésben. Ugyanez a szerzőpáros adja közre a lapszámban található negyedik tanulmányt is, melyben az 1868-1985 közötti közoktatási törvények hatását

***Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje:**

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9

elemzik a Magyarországon testi fogyatékkal élőek aspektusából.

Az ötödik tanulmány és szerzője, Molnár Fanni, a kriminálpedagógia, illetve a javítóintézeti nevelés világába kalauzolja az Olvasót.

Simó Ferenc Zoltán a freudi életművel kapcsolatos trológia második tanulmányát mutatja be a lapszámban.

Simonyi Sándor Rajmund a földrajz-oktatás jelenléti és online formáival kapcsolatos tapasztalatait osztja meg a lap hasábjain.

Ezt négy műhely, rendezvény bemutatását célzó mű követi. Mező Ferenc a 2020-ban megrendezett V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia OxIPO-témával kapcsolatos felvetéseit foglalja össze. Zombori Gábor a Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. tevékenységét összegzi. Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz az „Innovációs Stúdium (2020/2021)” című NTP-PKTF-20-0009 azonosítószámú projektről, Mező Katalin és Mező Lila Dóra pedig „A hölgyek a tudományban 2020/2021” (NTP-NEER-20-0009) projektről számolnak be. Mindkét projekt a K+F Stúdió Kft. megvalósításában és a Nemzeti Tehetség Program támogatásával valósul meg.

Kellemes és hasznos barangolást kíván a human információfeldolgozás világában:

Mező Ferenc, főszerkesztő

ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

RENDSZEREK, SZABÁLYOZÁSOK A TERMÉSZETBEN ÉS A TÁRSADALOMBAN

Szerző:

Ujfaludi László (professor emeritus)
Eszterházy Károly Egyetem

A szerző e-mail címe:

ujfaludi.laszlo@gmail.com

Lektorok:

Borbélyné Bacsó Viktória (PhD)
Medgyessy Ferenc Gimnázium
és Művészeti Szakgimnázium

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Jelen cikk a rendszerek jellemzőire összpontosít, és néhány példát mutat be a rendszerek megnyilvánulásaira és mechanizmusaira az ember, a természet, a környezet, a társadalom, a képzőművészet, a természettudomány szempontjából.

Kulcsszavak: rendszer, tudomány, társadalom, művészet

Diszciplína: interdiszciplináris

Abstract

SYSTEMS, REGULATIONS IN NATURE AND SOCIETY

The present paper focuses on the characteristics of systems and shows some examples of systems manifestations and mechanisms from the aspects of man, nature, environment, society, fine arts, natural sciences.

Keywords: system, science, society, art

Discipline: interdisciplinary

Ujfaludi László (2021): Rendszerek, szabályozások a természetben és a társadalomban.
OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat, 2021/2, 9-23.
doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.9

A rendszer általánosan ismert és kiterjedten használt fogalom, például a szoba, ahol tartózkodunk, rendelkezik fűtési-, esetleg légkondicionáló rendszerrel. Amikor utazunk, a közlekedési rendszert terheljük. Szervezetünkben működik a vérkeringési- és emésztőrendszer, amelyek működését az idegrendszer szabályozza. Mit is jelent hát a rendszer fogalom? Hogyan lehetséges, hogy ennyiféle, egymástól különböző dologra ugyanazt a szót használjuk?

A rendszer fogalmát talán az alábbi definíció fejezi ki a legáltalánosabban: „Egymással meghatározott vi-szonyban lévő elemek egységes egésznek képező halmaza. Alkotórészeinek kapcsolódási módja adja a rendszer szerkezetét. A rendszerek általában alrendszerekre bonthatók. A rendszer, mint egész olyan integratív sajátosságokkal is rendelkezik, amelyeket alkotórészei (alrendszerei, elemei) nem mutatnak.” (Bárczi és Ország, 1989)

Minden rendszerre jellemzők továbbá az alábbi tulajdonságok:

1. elemekből, részekből áll, amelyek között funkcionális kapcsolat van;
2. szerkezet, szervezethez és az alkotórészek hierarchiája jellemzi;
3. működése során anyag- és energia-áramlás történik;
4. magasabb szervezethezű rendszerek-nél információáramlás is történik;
5. az anyag-, energia- és információ-áramlás fenntartásához a rendszer energiaforrással rendelkezik.

A rendszerek többsége jól körülhatárolható területen, vagy térfogatban foglal helyet. Ezt valamilyen határolás (más szóval a rendszer pereme) veszi körül, amelyen keresztül a rendszernek a környezettel való kapcsolata lejátszódik. Ilyen rendszer például egy sejt, egy vízgyűjtőterület, egy lombik a laboratóriumban, vagy akár egy felhő az égen.

A határoláson belül helyezkednek el mindenekeelőtt a rendszer elemei: atomok, molekulák, homokszemcsék, esőcseppek, vagy akár élőlények: fák, bokrok, nyulak, rókák, emberek stb., amelyek mind térben és időben léteznek. Minden elem rendelkezik egy sor tulajdonsággal és állapottal. Két vagy több elem között, vagy az elemek különböző állapotai között kapcsolatok, összefüggések állnak fenn, amelyek együttesen a rendszer szervezési sémáját alkotják.

A rendszerben bekövetkezett változások egy meghatározott kezdeti állapotból egy végállapotba való átmenet révén mennek végbe, eközben valamilyen útvonalon haladnak végig. A változásoknak ezt a sorozatát a rendszer folyamatainak nevezzük.

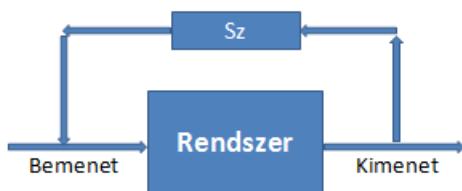
A rendszerek irányítása

Az irányításnak két alaptípusa különböztethető meg (Szűcs, 1999): 1) szabályozás, 2) vezérlés.

Szabályozásnál (1. ábra) a rendszer bemenete és kimenete között a kapcsolatot egy szabályozó elem biztosítja és a kimeneti paraméterek változásától függően

módosítja a bemenet paramétereit, ezen keresztül a rendszer működését. Ezt úgy is kifejezhetjük, hogy a kimenet és a bemenet között visszacsatolás van, amely csökkenti a rendszer működésében a változásokat, ezért negatív visszacsatolásnak nevezik. Két példa a negatív visszacsatolásos szabályozásra: a termosztát és a forgalomirányító rendőr.

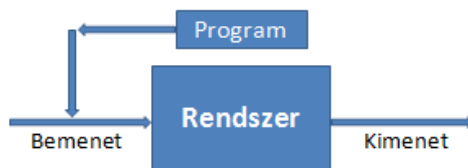
1. ábra: Szabályozás (zárt hatásláncú rendszer-irányítás) Sz = szabályozó elem (forrás: a Szerző)



A termosztát (például a villanyvasalóban) a fűtőáram ki-bekapcsolása útján szabályozza a vasaló hőmérsékletét úgy, hogy a beállított értéktől az csak kis mértékben térhet el. Az útkereszteződésben álló rendőr figyeli mindkét útirány forgalmát és szükség szerint egyik, vagy másik irányból jövő fogalmat engedti át, ezáltal elkerülhető bármelyik irányban a torlódás.

Vezérlésnél (2. ábra) egy meghatározott program irányítja a rendszer működését, de nem vesz tudomást a rendszer működésében bekövetkező változásról.

2. ábra: Vezérlés (nyitott hatásláncú rendszer-irányítás). Forrás: a Szerző



A vezérlésre példa a számítógép-vezérlésű munkagép és a villanyrendőr. Az utóbbi az útkereszteződés forgalmának irányát előre megszabott időrendben változtatja; ha a forgalomban jelentős változás következik be, nagy forgalmi dugók állhatnak elő. A vezérlés tehát csak addig működik jól, amíg a rendszer működése nem tér el jelentősen a programban feltételezett működéstől.

Az 1. és a 2. ábra szemlélete alapján a szabályozást és a vezérlést zárt-, illetve nyitott hatásláncú rendszer-irányításnak is nevezik.

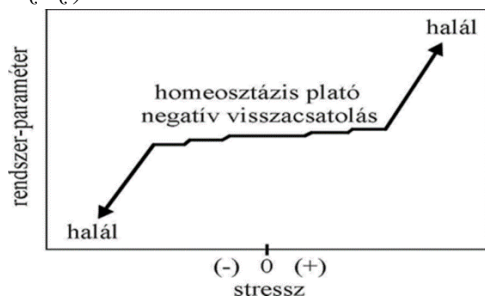
Szabályozások a környezeti rendszerekben és az élővilágban

A természeti folyamatok többségére a szabályozás jellemző, vagyis az események visszahatnak a kiváltó okokra; a változásokat csökkenteni igyekszik a negatív visszacsatolás. Konrad Lorenz (2001) így ír erről: „Minden magas integráltságú szerves rendszer jellemzője az ún. szabályozókörök által történő szabályozás. (...)”

A műszaki tudomány felismerte, hogy egy ilyen (egyébként labilis egyensúlyú) rendszert kiegyenlítetté lehet tenni, ha a körbe beépítünk egy olyan elemet, amely a láncban utána következőre annál gyengébb hatást fejt ki, amennyivel erősebben hat rá az előtte álló. Így létrejön egy szabályozókör, egy 'negatív visszacsatolás'. Ez egyike a műszaki tudomány azon felismeréseinek, amely azelőtt történt, mielőtt a természetkutatók az élővilágban ugyanerre a jelenségre rábukkantak volna. Az élővilágban megszámlálhatatlan szabályozókör működik. Az élet csakis ezek egyidejű működésével képzelhető el, mert fenntartása nélkülük lehetetlen.”

Az élővilág szabályozó mechanizmusainak tipikus példája az élőlények ún. homeosztázisa. A homeosztázis (v.ö.: Gyulai, 2012) az a képesség, amely lehetővé teszi, hogy a külső környezet paramétereinek viszonylag tág határok közötti változása ellenére az élőlények belső paramétereiket állandó értéken képesek tartani. Az itt érvényesülő tendenciákat a 3. ábrán vázoltuk.

3. ábra: Az élőlények homeosztázisa (forrás: a Szerző)

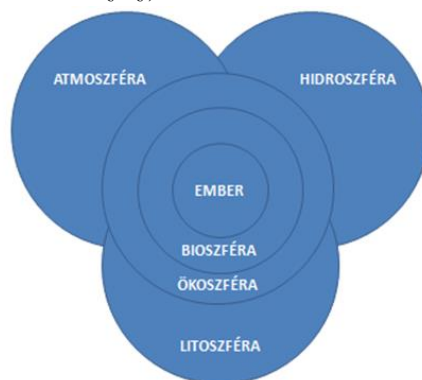


A koordináta-rendszer vízszintes tengelyén egy külső stressz (pl. hőmérsékletváltozás, pH-változás, stb.) mértékét, a függőleges tengelyen az élő szervezet egy belső paraméterének (például testhőmérséklet, gyomorsav pH-ja, stb.) változását ábrázoltuk. A stressznek egy bizonyos intervallumában a működés a homeosztázis platóval jellemezhető. Ebben az esetben a negatív visszacsatolás a stabilitást biztosítani tudja. A stressz szélsőséges értéke (például túlságosan magas, vagy alacsony hőmérséklet) esetén azonban a stabilitás már nem biztosítható tovább, a szervezet működése rohamosan eltávolodik a normálistól; szélsőséges esetekben ez az egyed halálát is jelentheti. Ebben a tartományban a szervezet működési paraméterei egyre nagyobb mértékben eltérnek az egyensúlyi állapotától. Az élő szervezetekben a homeosztázis számtalan példáját megtaláljuk. Ide sorolható az emberi szervezet sokféle szabályozása: a testhőmérsékletnek, a vérnyomásnak, a gyomorsav pH-jának, a vér több száz összetevőjének (vércukor, koleszterin, inzulin, amiláz, lipáz, stb.) meghatározott koncentráció tartományban tartása. A betegségek jelentős része éppen ezeknek a szabályozásoknak a hibás működéséből fakad.

Hozzátehetjük, hogy nemcsak az élővilágban működnek ilyen szabályozókörök. Az élettelen természetben is működnek negatív visszacsatolásos szabályozások. A légköri termosztát ennek egyik példája: a légkör hőmérsékletének növe-

kedésével nő a párolgás. A vízgőz üvegházhatású gáz: a légkör hőmérsékletét növeli. A pára azonban egy idő után felhőt képez, a felhők visszaverik a beérkező napsugárzás egy részét, ezáltal csökken a levegő hőmérséklete. Hosszabb időtávon az ún. biogeokémiai ciklus játssza a termosztát szerepét. A hőmérséklet növekedésével nő azoknak a reakcióknak a sebessége, amelyek széndioxidot vonnak ki a légkörből, ezáltal csökkentik az üvegházhatást és csökken a légkör hőmérséklete.

4. ábra: Az ember és a természet kapcsolata
(forrás: a Szerző)



Ember és természet, fenntarthatóság

Összetett rendszerek általában alrendszerre bonthatók, az alrendszerek ismét további alrendszerekre. Végül eljutunk a rendszer elemeihez, amelyek már nem bonthatók tovább.

Az ember a természet része. Az élettelen környezet (atmoszféra, hidroszféra, litoszféra) alrendszere az ökoszféra, amely magában foglalja a bioszférát. Az emberiség a bioszféra része, annak alrendszere (4. ábra). A rendszerelmélet szerint egy összetett rendszer zavartalan működésének feltétele, hogy a rendszer egésze és annak minden alrendszere azonos működési stratégia szerint működik (Gyulai, 2012). A társadalmi folyamatok azonban – különösen az ipari forradalom óta – a természettől idegen elvek szerint működnek.

A természeti folyamatokra a szabályozás jellemző, vagyis az események visszahatnak a kiváltó okokra; a változásokat csökkenteni igyekszik a negatív visszacsatolás.

A társadalom – abban a tév-hitben, hogy az ember a természet fölött áll – sok esetben kiiktatja a természet szabályozó köreit és vezérlést valósít meg. Az ennek eredményeképp létrejött negatív hatásokat ellenhatásokkal igyekszik enyhíteni. Tipikus példa a hulladék kezelése: az ipari és egyéb tevékenységek során keletkezett óriási hulladéktömeg elhelyezése világméretű probléma.

Egyik „korszerű” módja a hulladék-probléma megoldásának a szeméttégetők létesítése. A hulladék mennyisége ugyan ez által jelentősen csökken, de elégetésével a légkört szennyezzük.

A természetben a legtöbb hulladék újra hasznosul, az ökoszisztémák anyagforgalma ciklikus. Az elpusztult növényi és állati maradványok a lebontó szervezetek működése folytán tápanyaggá válnak. Az ember termelő tevékenysége lineáris: a kiinduló anyagokból terméket állít elő, de közben nagy mennyiségű (többnyire használatatlan) hulladék keletkezik. A hulladék újrahasznosításával a kört ciklikussá lehet tenni; az utóbbi évtizedek egyik sikertörténete a sok újrahasznosítási program. Az újrahasznosítás (a kör ciklikussá tétele) azonban rengeteg többlet energiát igényel (szállítás-feldolgozás), amelynek előállítása tovább növeli a környezet terhelését. A természet szabályozó mechanizmusának kiiktatására számos további példát lehet felhozni.

A természetes ökoszisztémák említett ciklikus jellege egyúttal korlátozza a hasznosítható tápanyag mennyiségét. A mezőgazdaság fejlődésével az ember képessé vált többlet-tápanyag (műtrágyák) bevitelére, ez által jelentősen megnöttek a terméshozamok (ez újabb példa a vezérlésre). A mellékhatás itt sem maradt el: a fokozott kemizálás eredménye a talajerózió, a savasodás és a termőképesség csökkenése. A termelés biztonságának növelésére a kártevők megfékezését peszticidek használatával biztosítjuk, ezek egy része viszont a táplálékba kerül és bennünket mérgez. A műtrágyák, a növényvédő szerek és a fokozott gépesítés együttese a „zöld forradalom” néven elhíresült fejlesztés, amely többszöröse

növelte a terméshozamokat és nagymértékben hozzájárult a 20. századi népességrebbanáshoz.

Az emberiségnek több évezredes története során sokáig csak megújuló energia (nap-, víz-, szél-, geotermikus- és bioenergia) állt rendelkezésére. Ez korlátozta a fejlődés sebességét. A fosszilis energiahordozók (először a szén, majd az olaj és a földgáz) használatba vétele óriási ugrást jelentett. A jelentős többlet energia lehetővé tette az ipar, a mezőgazdaság és a közlekedés addig soha nem látott iramú fejlesztését.

A gazdaságtörténeteszek becslése szerint (Chiras, 1994) a világgazdaság össztermelésének (a GWP-nek) megduplázódásához az ipari forradalom előtt több száz évre volt szükség. Az új erőforrások birtokbavételének köszönhetően a 20. században ehhez már csak 15-20 évre volt szükség. A felgyorsult fejlődésnek köszönhető a fogyasztói társadalom óriási áru kínálata, de a népesség-robbanás, a környezetszennyezés és a klímaváltozás is. Nyilvánvaló, hogy ez a fejlődési ütem hosszú távon nem tartható az energiahordozók és a nyersanyagok véges készlete és – nem mellékesen – a környezet terhelése miatt.

Valószínű, hogy hosszabb távon a fosszilis energiahordozók készleteinek kimerülése miatt az ember ismét csak a megújuló energiát hasznosíthatja.

Akkor hát hogyan tovább? E komplex kérdéskör megválaszolásának igénye felvetette a fenntarthatóság problémáját, a-

mely az utóbbi évtizedek egyik legjelentősebb interdiszciplináris kutatásának tárgya.

A fogyasztói társadalom

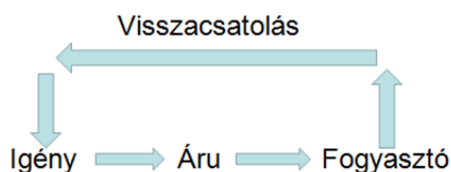
A hagyományos társadalmak fogyasztói szokásait a rendelkezésre álló áru mennyisége, és a szükségletek reális felmérése általában megfelelő módon szabályozta.

„Bőség csak kicsapongást szül, ha az ember a lét dús javait nyeri el, s nem zabolázza az ész.”

(Szolón, athéni törvényhozó a Kr.e. 6. sz-ban)

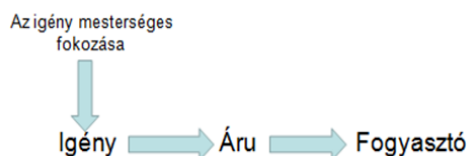
Továbbá az olyan józan megfontolások, mint például az, hogy „kell ez nekem?”, vagy „megengedhetem ezt magamnak?” visszacsatolást létesítettek az igény (a rendszer bemenete) felé és korlátozták a fogyasztást (5. ábra).

5. ábra: A szabályozás működése a hagyományos társadalmak fogyasztási szokásaiban (forrás: a Szerző)



A fogyasztói társadalomban a szabályozást vezérlés váltotta fel (6. ábra). A fejlett ipari országokban kialakult piacgazdaság és a termelői oldal profitésége létrehozta azokat a túlhajszolt fogyasztási szokásokat, amelyeknek már semmi köze sincs a valódi igények kielégítéséhez.

6. ábra: A vezérlés a modern fogyasztói társadalomban (forrás: a Szerző)



Valódi (vagyis megalapozott) igényeink mérlegeléskor ugyanis – normális esetben – működik a már említett negatív visszacsatolás. A modern kereskedem azonban a maga kifinomult eszközeivel mindent megtesz, hogy a vásárlási szándékot a végtelékig fokozza, a józan megfontolást (a Szolón említette „ész-zabolát”) pedig hatástalanítsa: erre szolgál a reklámok, hirdetések arzenálja, a „dobd el és vegyél újat” elv állandóan visszatérő refrénje, a félrevezető hitelcsábítások: „már nulla forintért a tiéd lehet” stb. Másrészt a termékekbe beépített gyors tönkremenetel, vagy gyors technikai elavulás sok esetben kikényszeríti az újabb vásárlást még akkor is, ha a fogyasztónál működik a józan megfontolás.

Képzőművészet

– amikor a műalkotás is áruvá válik

A 20. század elején a képzőművészetben viharos gyorsasággal bukkantak fel új irányzatok („izmusok”), majd egyesek ugyanolyan gyorsasággal eltűntek, a folyamatot az állandó változás jellemezte (Read, 1965). Az izmusok többsége radikális, forradalmi nézeteket vallott, elutasította a korábban domináns klasszicista, akadémikus művészeti irányokat, sőt még a többi izmust is és merőben új utakat keresett. Így jött létre, nagyjából időrendben, a „permanens forradalom” időszakában a fauvizmus, kubizmus, futurizmus, szürrealizmus, konstruktivizmus, az absztrakció és a dada. A korszak nagyjából 1930-ig tartott és utólag „avantgárd korszak” néven vonult be a művészet-történetbe.

A folytonos útkeresés, az állandó változás és az avantgárd radikálisabb képviselőinek nyilatkozatai nem mindig váltották ki a kortársak tetszését. Az avantgárd fénykorának vége felé (1924-ben) a helyzetet így értékeli a kor neves angol társadalomfilozófusa, Collingwood: „A tudományok fejlődésének tanulmányozásához hozzászókkott történész szemében fájdalmas és nyugtalanító képet mutat a jelenkor művészettörténete, mert úgy tűnik, hogy az nem előre, hanem visszafejlődik. A tudomány és a filozófia terén a tudósok folyamatos előrehaladást érnek el. A művészetben minden irányzat vagy iskola már alakulásának pillanatában a későbbi hanyatlás csíráit hordozza magában.

Amennyiben egyáltalán létezik megfigyelhető törvényszerűség az egyetemes művészet történetében, ez nem az előrehaladás, hanem a hanyatlás törvénye” (idézi: Read, 1965)

A művészi alkotás válságának gyökerei azonban ennél jóval mélyebbre nyúlnak vissza. Hegel esztétikai előadásában (Hegel, 1952) már 1820-ban foglalkozott ezzel a problémával: „Mai világunknak, vallásunknak és eszműveltségünknek szelleme már túljutott azon a fokon, amelyen a művészet az abszolútum tudatosításának legfőbb módja. A gondolat és a reflexió túlszárnyalta a szépművészetet... A művészet már nem adja meg a szellemi szükségleteknek azt a kielégülést, amelyet a régebbi korok és népek csakis benne találtak meg. A görög művészet szép napjai csakúgy, mint a kései középkor aranykora, elmúltak. Mindezen vonatkozásban a művészet – legmagasabb rendű meghatározása szemszögéből nézve – számunkra a múlté és azé is marad.”

Már Hegel is érinti a művészet újkori válságának okait, de a 20. század második felére a kép teljesen letisztult és a válságot gyakorlatilag két fő okra vezették vissza. Németh (1999) szerint a két fő ok: megváltozott a „külső determináció” és a „preformáció” jellege. Mit is jelent ez? A korábbi korszakokat tekintve szembeötlő a társadalom részéről jött igény a műalkotásokra („külső determináció”). A kultikus barlangfestmények alkotói, a középkori miniátorok, a templomi freskófestők, a monarchiák udvari művészei, a holland

portré- és zsánerkép-festők, mind külső (társadalmi) igényt elégítettek ki. Ezzel szemben „A modern művészet egyik alapvonása, hogy hiányzik a társadalomhoz való szilárd kötődése.

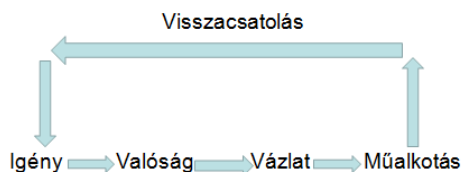
Egy évszázad óta egyre érezhetőbb, hogy a szellemi alkotók önmagukba húzódnak vissza. A világtól nem jön semmiféle feladat, amely megkötné őket. Saját felelősségükre önmaguknak kell megadni a feladatot is.” – írja Karl Jaspers, 1933-ban (idézi Németh, 1999).

Mit jelent a „preformáció” (szó szerint: „előre megformáltság”)? A régebbi korokban egy „kollektív látásmód” határozta meg a művészi kifejezést, a „másképp-tenni-nem-tudás”, vagyis a korra jellemző stílus, amely még a legnagyobb művészekre is úgy szólván kötelező jelleggel bírt.

Ennek megfelelően beszélünk stílus-korszakokról, mint például reneszánsz, barokk, szecesszió stb. Goldbeck (1974) találó megjegyzése szerint a klasszikus zene korszakában „Mozart úgy komponál, mint Cherubini plusz zsenialitás, Cherubini úgy komponál, mint Mozart mínusz zsenialitás.” Hasonlóan elmondhatjuk a festészetben, hogy Rembrandt úgy fest, mint Esias van de Velde plusz zsenialitás, Esias van de Velde úgy fest, mint Rembrandt mínusz zsenialitás. A 20. sz. elejére azonban a korábbi stílusok már idejétmúlt régiségekké váltak, lázas stíluskeresés indult, ennek köszönhető az avantgárdban egymást viharos gyorsasággal váltó „izmusok” sora.

A régebbi korokban a műalkotások a fentiek értelmében társadalmi igény hatására jöttek létre (7. ábra).

7. ábra: A műalkotások forgalmának hagyományos rendszere (forrás: a Szerző)



A megrendelő és a művész között egyfajta munkáltató-munkavállaló viszony alakult ki, a művész vázlatokat készített (többszörre valóságos vizuális élmények alapján), ezekből a megrendelő a neki legmegfelelőbbet kiválasztotta, ennek alapján elkészült a műalkotás. Innen azonban mindig volt egy visszacsatolás: a megrendelő vagy elfogadta a kész művet, vagy változtatásokat kért; a végleges forma egy szoros együttműködési folyamat révén alakult ki.

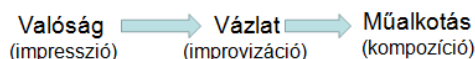
A folyamat tehát egy zárt hatásláncú, szabályozott rendszerrel rokonítható. A festészet (és a szobrászat) legnagyobb remekművei (még Leonardo főművei, vagy Michelangelo Sixtus kápolna freskói) is ilyen együttműködési folyamat révén jöttek létre. Megjegyzendő, hogy a külső determináció bizonyos fokig a stílust (a preformációt) is meghatározta: a műalkotás formailag nem térhetett el túlzottan a kor stílusától, szélsőséges kilengéseket a

megrendelő nem tűrt volna el. A stílus-korszakok között a változás igen lassú folyamat volt és többnyire (itt nem részletezett) társadalmi változások következménye volt.

A 20. század elejére azonban a műalkotások iránti társadalmi igény lecsökkent, a művészek egzisztenciája kétségessé vált. Külső determináció híján maguk kerestek új tartalmakat és formákat alkotásaikhoz. Szabad kezet kaptak tehát minden tekintetben, de ez a szabadság egyúttal rendkívüli nehézségekkel járt. Fülep Lajos 1905-ben így jellemezte a modernkori művészek helyzetét: „Nézzétek, egy föl-felé törő vonal, alatta nincs, amire támaszkodjék, ahova fönt kapcsolódni akar, nem éri el. Lóg a levegőben és nem marad számára más, mint hogy erre a levegőben lógó vonalra, mely egyszerre a kezdet és a vég, erre építsen, mindenkitől külön, kizárólag magára, egy voltára, egyéni voltára.”

Kandinszkij, az absztrakt festészet egyik reprezentánsa 1910-ben (Read, 1965) a 8. ábrán látható módon határozta meg a festő alkotási folyamatát.

8. ábra: *A műalkotás létrejöttének folyamata Kandinszkij szerint (forrás: a Szerző)*

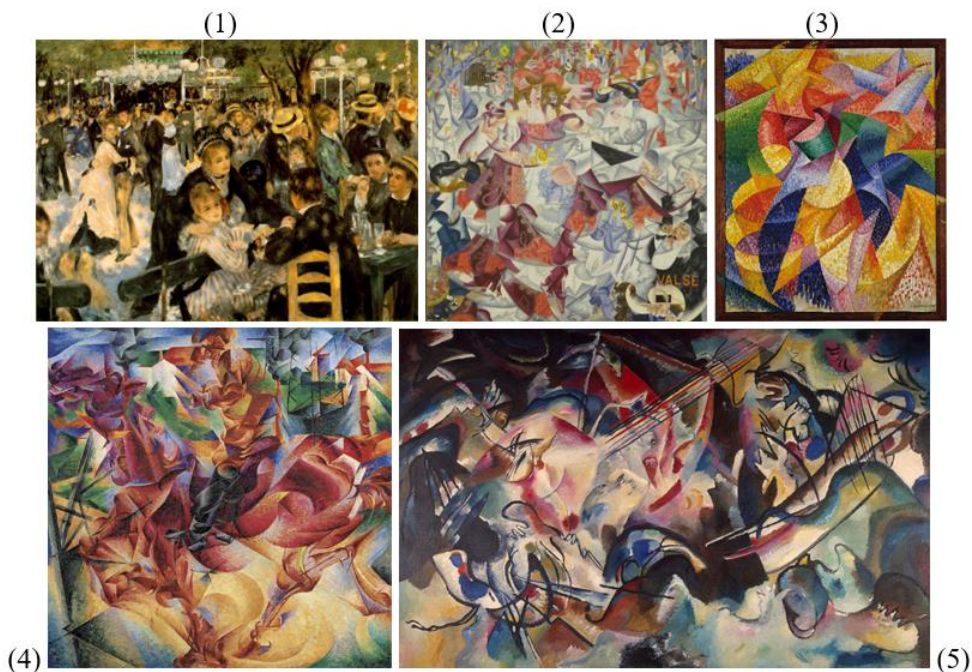


A folyamatból feltűnő módon hiányzik a „külső determináció”, a társadalmi igény. A művész szubjektivitása meghatározó a mű létrejöttében. Kétségtelen, hogy a művész szabadsága itt jóval nagyobb, mint az előző korszakokban, nem kötik meg a kezét a megrendelő elvárásai, de ugyanakkor megnőtt az egész alkotási folyamat esetlegessége. A 9. ábrán néhány jellegzetes műalkotás segítségével megkíséreljük bemutatni az absztrakció kialakulásának folyamatát.

A fogyasztói társadalomban a műalkotások is áruvá váltak, a művészet meggyengült társadalmi státusza miatt azonban árupiaci forgalmuk ingataggá vált. Mind az igény, mind a fogyasztó megléte bizonytalanná vált ebben a folyamatban.

A fejlődés bizonyos fokán aztán egyes üzleti körök kiszimatolták az ágazatban rejlő profit-lehetőségeket és országonként változó időpontban, de mindenütt megjelent a műkereskedelem. A műalkotások forgalma ezzel a legtöbb helyen felpezsdült. A műkereskedelem azonban – a fogyasztói társadalom rendjének megfelelően – egy mesterségesen felfokozott igényt gerjeszt. Kitűnő jellemzést ad a jelenlegi helyzetről Gombrich (1974): „A közönség mindent befogad, lelkes képviselői – kurátorok, múzeumigazgatók, művészettanárok, képkereskedők – lázas sietséggel szervezik a kiállításokat, magyarázó cédulákat tűznek a műalkotásokra, mielőtt megszáradna a festék, vagy megszilárdulna a szobrok anyaga. Az egymással összedolgozó kritikusok, mint valami

9. ábra: A művészi ábrázolás „fejlődése” Renoirtól Kandinszkijig (forrás: a Szerző)



Megjegyzés: Az (1) kép: Renoir kerti táncmulatsága, ábrázolásmódja még konvencionális; a (2) kép: Severini bárjelenete; itt már csak sejteni lehet egy táncos forgatag hullámvázát, de még utalások vannak a táncstílusokra: VALSE és POLKA, továbbá két alak: egy lovas és egy ollón lovagló akt utal a tánc dinamizmusára és a jelenet erotikus jellegére; a (3) kép: Severini táncosnője már csak a tánc dinamizmusát érzékelteti, a (4) kép Boccioni: Elasticity és az (5) kép Kandinszkij: Kompozíció III, már nem tartalmaz hagyományosan értelmezhető információt.

felderítő csoport tagjai, végigfésülik a műtermeket készen arra, hogy lecsapjanak a jövő művészetére és vezető szerepet vállaljanak népszerűsítésében. A művészettörténészek fényképezőgéppel, jegyzetkönyvvel állnak lesben, nehogy elmulasszanak egyetlen újszerű részletet. Az

’újszerű’ tradíciója minden más tradíciót közhellyé fokozott le.” A műalkotások forgalmának modernkori rendszere tehát a korábbi szabályozott rendszerből a fogyasztói társadalomra jellemző vezérelt rendszerré (10. ábra) alakult. Fontos megemlíteni, hogy műkereskedelem már a

10. ábra: A modernkori műkereskedelem vezérelt rendszere (forrás: a Szerző)



17. században is volt, sőt aukciókról is vannak beszámolók már az 1600-as évek elejéről. Domináns tényezővé azonban csak a 19-20. században, a piacgazdaság terjedésével vált.

Az újdonság állandó hajszolása gyakran elsiklik a valódi értékek mellett. A valódi közösségi indíttatás helyett a művészek egy része a divathóbortok hálójába kerül. Akik nem hajlandók magukat alávetni a műkereskedelem által diktált igényeknek, azok (többnyire az elhivatott, igényes alkotók) állandó egzisztenciális problémákkal küzdenek.

A műpártolók, műértők tábora fogyasztóvá degradálódik. Az újdonságért való állandó versenyfutás miatt nincs lehetőség valódi stílusjegyek kiérlelésére. Kovács Albert festőművész 2005. évi kiállítási ismertetőjének panasza feltűnően összecseng Fülep Lajos fentebb idézett pontosan száz évvel korábban megállapított pontos diagnózisával: „Manapság nem látok semmit a világban, ami iránymutatóul szolgálna életre és művészetre. Nincs irány, nincs biztos pont. Az ember, a művész csak önmagára számíthat. Ez

reménytelenül kevés és végtelenül sok. Ebben áll a mai művészet nehézsége.”

Természettudomány

A modern tudomány művelőinek nem kellett a művészekhez hasonló társadalmi izolációt elszenvedni. Természetesen a tudósoknak is voltak egzisztenciális problémáik (egy klasszikus példa: Keplernek is vállalnia kellett a szellemi prostitúciót – horoszkópok készítését – amint ezt Madách, a Tragédia prágai jelenetében oly meghatóan ábrázolja). A tudomány felé azonban minden korszakban meg volt a társadalmi igény, sőt az ipari forradalom, a technika felgyorsult fejlődése óta az igény állandóan nőtt.

A művészet 20. századi forradalmával egy időben természettudományos forradalom is végbement (Simonyi, 1998). Max Planck a 19. sz. utolsó éveiben a magas hőmérsékletű (izzó) testek sugárzását vizsgálta; erre mindaddig csak részleges fizikai magyarázatok voltak, a fizikusok nem tudták világosan értelmezni a tapasztalati tényeket. Planck 1900-ban végül megoldotta a problémát: sikerült egy általános, minden vonatkozásban kielégítő magyarázatot adni a sugárzásra, de csak azzal a – saját maga által is kételkedve fogadott – feltételezéssel, hogy a sugárzást létrehozó részecskék (akkor még nem tudták, mik ezek a részecskék) energiája nem folytonosan, hanem csak meghatározott értékekkel – kvantumokkal – változhat. Ez a feltételezés (a kvantum-

hipotézis) a klasszikus fizikától teljesen idegen volt, a testek energiája a mindennapi tapasztalat számára hozzáférhető (makro-)világban folytonosan változhat. Planck feltevésének helyessége később bizonyosságot nyert, megszületett a kvantumelmélet, sőt ma már az egész modern fizika születését innen számítjuk.

A kvantumhipotézis rendkívül természeteknek bizonyult, alkalmazásával sikerült a fényelektromos hatásra kielégítő magyarázatot adni (Einstein) és kidolgozni az első jól megalapozott atommodellt (lásd:

Bohr). A mozgó testek elektrodinamikájának beható vizsgálata nyomán dolgozta ki Einstein a relativitáselméletet, amely teljesen új megvilágításba helyezte a tér és idő hagyományosan abszolútnak tekintett fogalmait (a newtoni tér-idő fogalmat). Heisenberg határozatlansági relációi (Simonyi, 1998) a mikrovilágban objektív módon meglévő – a dolog belső természetéből fakadó – bizonytalanságra világítottak rá, ezáltal a klasszikus tudomány szigorú determinizmuson alapuló világ-szemlélete rendült meg (11. ábra).

11. ábra: A klasszikus és a modern fizika néhány kiemelkedő eredménye (forrás: a Szerző)

KLASSZIKUS FIZIKA



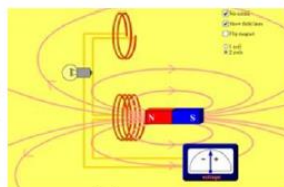
Newton



gravitáció



Maxwell

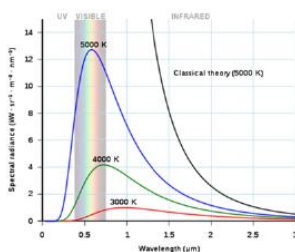


elektromágnesség

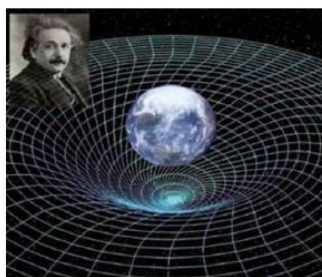
MODERN FIZIKA



Planck



kvantumhipotézis



Einstein – relativitáselmélet

A modern tudományban tehát a 20. sz. első felében az előbb röviden vázolt forradalmian új felismerések születtek, a klasszikus fizika helyett (vagy inkább mellette) egy teljesen új, modern fizika jött létre, amely lassan széles körben elfogadottá vált.

Heisenberg, aki művészeti kérdésekkel is foglalkozott, egy 1920-ban lezajlott beszélgetést idézve ezt írja (Heisenberg, 1978): „A kifejezendő tartalom és a korlátozott kifejező közeg közötti kölcsönhatás – vagy küzdelem – a valódi művészet sine non qua-ja (elengedhetetlen feltétele). Ha megszüntetjük a közvetítő közeg korlátozottságát – ha a zenében például tetszés szerinti hangokat, hangsorokat képezhetünk, akkor vége a harcnak: a művész légüres térben küszködik. Ezért én szkeptikus vagyok a túlzott szabadsággal szemben. (...) A modern tudomány tisztán megfogalmazza kérdéseit; megtalálni a helyes válaszokat, ez a pontosan körülhatárolható feladat. A modern művészetben viszont még maguk a kérdések is bizonytalanok.” Goethe *Természet és művészet* c. szonettjében már másfél évszázaddal korábban figyelmeztetett a túlzott szabadság veszélyeire:

„Ez minden alkotás belső szabálya:
Ki nagyot akar, magát zabolázza,
korlátozásban tűnik ki a mester
s csak törvény adhat szabadságot nekünk.”

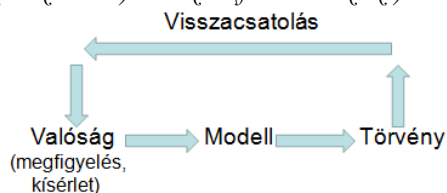
(Rónay György fordítása)

Az avantgárd művészei azonban nyilvánvalóan a korlátlan művészi szabadság hívei voltak. A mozgalom alapelvei: a tiltakozás és a múlt lerombolása, nem hozhattak létre maradandó műalkotásokat. Ennek ad hangot Collingwood is a korábbi idézetben, de a tiszavirág életű „izmusok” gyors tűndöklése és bukása is ezt látszik igazolni.

Másrészt viszont a modern tudomány fontos, új eredményei közül egyik sem vált érvénytelenné, hanem a természetről szerzett tudásunk fontos részévé vált. A különbség minden bizonnyal a két alkotói módszer, valamint a természettudós és a művész szabadságának minőségi különbségéből ered.

A természetkutató vizsgálódása közben mindig szembesül a tapasztalat kritikájával; csak azok a hipotézisek, felismerések, elméletek (modellek) válnak érvényessé, amelyeket a tapasztalat (megfigyelés, vagy kísérlet) kétséget kizáróan igazol. Ha ez nem teljesül, más utakon kell a probléma megoldását keresni mindaddig, amíg a tapasztalattal egyező eredmények születnek (12. ábra).

12. ábra: A tudományos kutatás szabályozott (visszacsatolt) rendszere (forrás: a Szerző)



Zárásgondolatok

Az új elméletek, modellek legtöbbször nem helyezik hatályon kívül a régieket, csak meghatározzák (korlátozzák) azok érvényességi tartományát. Például a relativitáselmélet nem érvénytelenítette a newtoni (klasszikus) fizikát, csak az újabb tapasztalatok figyelembevételével kijelölte érvényességének határait. A művészek modernkori korlátlan alkotói szabadságával szemben a kutatói szabadság minden történeti korban korlátozott volt: a tapasztalattal való feltétlen egyezés követelménye szigorúan megszabta korlátait.

Irodalom

- Bárczi G. és Ország L. (szerk.)(1989): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Chiras, D. (1994): *Environmental Science*. New York: Benjamin/Cummings.
- Fülep L. (2001): *Európai művészet – Magyar művészet*. Kriterion, Kolozsvár.
- Goldbeck, F. (1974): *A tökéletes karmester*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Gombrich, E. H. (1974): *A művészet története*. Gondolat, Budapest.
- Gyulai I. (2012): *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet, Miskolc.
- Hegel, G.W.F. (1952): *Esztétikai előadások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Heisenberg, W. (1978) *A rész és az egész*. Gondolat, Budapest.
- Lorenz, K. (2001): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Cartaphilus, Budapest.
- Németh L. (1999): *A művészet sorsfordulója*. Ciceró Kiadó, Budapest.
- Read, H. (1965): *A modern festészet*. Corvina, Budapest.
- Simonyi K. (1998): *A fizika kultúrtörténete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szűcs E. (1999): *Rendszer és modell*. Tankönyvkiadó, Budapest.

A JÖVŐ TANÍTÓI ÉS A MŰVÉSZETEK

Szerzők:

Pinczésné Palásthy Ildikó (PhD)
Debreceni Református
Hittudományi Egyetem

Joó Anikó (PhD)
Debreceni Református
Hittudományi Egyetem

Molnár-Tamus Viktória (PhD)
Debreceni Református
Hittudományi Egyetem

Sz. Fodor Adrienne (Drs)
Debreceni Református
Hittudományi Egyetem

Első szerző e-mail címe:
palasthy.ildiko@drhe.hu

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A pedagógiában a kulturális értékek közvetítésén túl jelentős szerepet tulajdonítunk a művészetek személyiségformáló hatásának is. Kutatásunkban egyrészt a tanító szakos hallgatók pályaszocializációs folyamatában megjelenő motivációs tényezőkre fókuszálunk, másrészt azok következményeire, amelyekről feltételezzük, hogy megnyilvánulnak a művészetek iránti attitűdben.

Kulcsszavak: tanító, motiváció, művészet

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

TEACHERS OF THE FUTURE AND THE ARTS

In pedagogy, in addition to the transmission of cultural values, we ascribe a significant role to the personality-shaping effect of arts. In our research, we focus, on the one

hand, on the motivating factors that appear in the career socialization process of the students in teacher training, and, on the other hand, on their consequences, which we assume are manifested in the attitude towards arts.

Keywords: teacher, motivation, art

Disciplines: pedagogy, psychology

Pinczésné Palásthy Ildikó, Joó Anikó, Molnár-Tamus Viktória és Sz. Fodor Adrienne (2021): A jövő tanítói és a művészetek. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/1, 25-44. doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.25

A művészetek – művészeti nevelés

A művészet fogalmának definiálása nem egyértelmű, mert olyan kategória, amelyet mi teremtünk, azaz a művészet szónak különböző értelmeket tulajdonítunk. Magunk döntjük el, hogy mit akarunk művészetnek nevezni és mit nem. A művészet fogalma kulturálisan meghatározott. Hauser Arnold (1982) szerint a művészet sohasem volt egységes, mert közönsége sem volt soha az, és mert a közönség különböző csoportjai más- és másfajta művészetet igényelnek. Szabolcsi Miklós (1964) azt hangsúlyozza, a polgári fejlődés oda vezetett a 19. század végére, hogy művész és közönsége végérvényesen eltávolodott egymástól vagy úgy, hogy a publikum elutasítja a művészt, vagy úgy, hogy a művész utasítja el a nézőt. Ezzel ellentétben Bartók még az olyan közönséget szerette, mely tüntetett mellette és ellene, kijelentette, hogy ő művészetében „a népek testvérré válását akarja szolgálni, minden viszály ellenére” (Szabolcsi, 1964, 76.). Kodály pedig kifejtette, hogy a

zeneszerző legszebb jutalma, ha műve nem „leszáll”, hanem „felszáll” a néphez. Almási Miklós (1992) szerint a modern művészet legtragikusabb szakadása, hogy az avantgárd cserbenhagyta a publikumot. A Debreceni Református Kollégium, majd a Debreceni Tudományegyetem sokat tett a művészeti nevelésért. Debrecenben a közhiedelemmel szemben jelentős múltja van a művészetpártolásnak és a művészeti nevelésnek, annak ellenére, hogy a művészetellenességet sokszor és sokan vetették a kálvinizmus szemére. A művészeti kezdeményezések és nevelési próbálkozások a Református Kollégium falai között születtek meg a 16. században, és onnan íveltek át a 20. század elején a Debreceni Tudományegyetem életébe, ám a városban a művészeti élet iránti érdeklődés erősen mérsékelt jellegű volt a század első felében. Később Debrecen kulturális szempontból fokozatosan kiemelkedett a vidéki városok köréből. Sorra alakultak a tudományos-kulturális egyesületek, művészeti élete fellen-

dült. Az 1920-as években már hazánk egyik legjelentősebb kultúrközpontjának számított. A kutatásunk során használt megközelítés szerint a művészeti ágak alábbi felosztását követjük: tánc, zene, képzőművészet, építészet, iparművészet, irodalom, szín(ház)művészet, fényképészet és filmművészet (Tamusné Molnár, 2017), s ezek mind máig jelentős szerepet játszanak a város életében.

„A XXI. század technikailag fejlett korszakában, amikor az emberi értékek elhomályosulhatnak, a zenének és művészetnek van esélye, hogy miközben ürügyül szolgál a művészeti nevelésre, gondolatot, hitet és moralitást adjon a reánk bízott felnövekvő generációnak.” (Laczó 2002:13) A művészeti nevelés az érték közvetítő szerepével párhuzamosan a befogadói kompetenciákat is erősíti, ezért nagyon fontos, hogy minél hamarabb, nem csak a művészeti neveléshez, hanem a művészettel neveléshez is értő pedagógusok foglalkozzanak a gyermekekkel (Mező és Mező, 2019). „Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.” (Kodály 1929/1982:39)

Az előbbi gondolatokat bátran lehet értelmezni tágabb keretben is és kiterjeszthetjük minden művészeti ágra. Igaz,

nem a 21. században írta le Kodály ezeket a meglátásait, mégis úgy érezzük, bölcsessége ma is iránymutató lehet minden művészettel foglalkozó pedagógus számára. Szakmai tapasztalataink és vizsgálataink kapcsolódnak más kutatók eredményeihez, és azt mutatják, hogy azok a pedagógusok fognak bátran nyúlni a művészettel való nevelés megfelelő szakmai ismeret, gyakorlatot és rengeteg kreativitást kívánó területeihez, akik maguk is alapos ismerői és aktív művelői ezeknek a területeknek (Kokas, 1972, Antal-Lundström, 2011, Csépe, 2014, Sz. Fodor és Kerekes, 2020).

A tanító – a tanítóképzés

A tanítás feladata egyidős az emberiséggel: a felnövekvő nemzedéket mindenkori fel kellett készíteni felnőttkoruk alapvető teendőire. Majd a felhalmozott tudás átöröklése is egyre nagyobb jelentőségre tett szert, így lett a tanító szakma egyike a legősibb mesterségeknek. Paidagoszokon, házitanítókon, nevelő-(nő)kön keresztül vezetett az út a 16. századi felekezeti iskolákig, majd a 18. századi praeceptorokig, rektorokig. Miután az I. Ratio Educationis megfogalmazta a tanítók felkészítésének szükségességét, létrejöttek a normaiskolák, kevéssel utána a képzést biztosító akadémiai neveléstudományi tanszékek (Varga-Szekerczés, 1990).

A II. Ratio Educationis 1806-ban megerősítette a normaiskolák szerepét, a nyugat-európai egyetemekről hazatérő tudó-

sainknak köszönhetően pedig megkezdtek munkájukat az első – felekezetekhez kötődő – tanítóképzők. Az 1868. évi 38. népoktatási törvény alapján létrejöttek az állami tanítóképzők.

1959-ben elindult a felsőfokú tanítóképzés. 1975-ben megszűntek a felsőfokú tanítóképző intézetek, s a képzést főiskolai szintűvé nyilvánították. A képzési idő továbbra is három év maradt. Az 1995/96-os tanévtől kezdődően viszont már a négy évfolyamos főiskolai szintű tanítóképzés keretében kaptak a hallgatók diplomát.

2006-ban került bevezetésére Magyarországon a Bolognai szisztéma. A többciklusú képzési rendszerben a tanítóképzést az első ciklusba sorolták, azaz bachelor programmá vált – a pedagógusképzési ágon belül a csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, gyógypedagógus és konduktor szakokhoz hasonlóan.

A tanító alapképzési szakon szerezhető szakképzettség: tanító. A képzési idő nyolc félév. A képzés célja a jövő tanítóinak elméleti és gyakorlati felkészítése a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, az alapfokú nevelés-oktatás szakaszának 1-4. osztályában valamennyi, továbbá az 5-6. osztályban legalább egy választott műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak ellátására. Ezek a műveltségi területek: a magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv (angol, német), matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális neve-

lés, informatika, technika – életvitel – háztartástan, testnevelés és sport.

A tanítói pályatükör részletes leírását – mint elsajátítandó szakmai kompetenciákat – a tanító szak képzési és kimeneti követelményei (18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet) tartalmazzák. Ennek értelmében meglehetősen széles spektrumú kompetenciákkal felvértezve kerülnek ki tanulmányaikat befejezván a jövő tanítói a közoktatási-köznevelési színtérre: a tanító tanulmányainak köszönhetően képes a célok, tevékenységek, folyamatok, egyéni tanulási utak tervezésére, megvalósítására. A tanító alkalmas a kultúra, a közösségi értékek közvetítésére, a gyermekközösség alakítására, együttműködésre a nevelési folyamat többi szereplőjével. Belső igénye van az önkifejezésre és önművelésre. Elkötelezett a gyerekek fejlődésének támogatása iránt, felelősséget érez és vállal intézménye küldetésének teljesítéséért, a kulturális hagyományok ápolásáért, a kultúrák közötti megértés és kommunikáció elősegítéséért, a társadalom fejlődéséért.

Ilyen mértékű elméleti és gyakorlati rákészülést, hatásbefogadást, idő- és erőbefektetést csupán nagyon motivált, a pálya iránt elköteleződött ember képes felvállalni. Egy professzió iránti elköteleződés, a hivatástudat egy hosszabb fejlődési, érési folyamat eredményeként alakul ki, jelenik meg s épül be a személyiségbe. A korai években szerzett hatások, benyomások, motivációk, önmagunkra vonatkozó tapasztalatok, információk összegződésére épül rá egy pálya-

választási döntést követően a tudatosabb felkészülési, szakmai orientációjú tanulási folyamat (Szabó, 1994), ahol a szakmához kapcsolódó naív pályaképek és a valós, megtapasztalt képességek, valamint azok cselekvésben, viszonyulási módokban való leképeződésének egybevetésére kerül sor. Ezzel kezdetét veszi a pályaszocializációs folyamat identifikációs fázisa, melyben a külső hatások (család, pedagógusok, barátok) és az érdekvezérelt motívumok (a szakma gyakorlását kísérő előnyök) szerepét egyre inkább átveszik, illetve mellettük hangsúlyozottabbakká válnak a belső, személyiségjegyekből fakadó és érzelmi indíttatású intrinzik motívumok. Mindezek eredményként alakulhat ki a hivatástudat, az életútba ágyazódó, a személyiség teljes elköteleződése által kísért feladatvállalási irány (Pinczésné Palásthy, 2019).

Kutatási koncepció, kérdések, hipotézisek

Kutatócsoportunk a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen (DRHE) folyó tanítóképzésen oktatókból 2020 tavaszán alakult meg azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk a művészeti nevelés és a pályaszocializáció összefüggéseit.

Információt kívántunk gyűjteni az alábbi kérdésekre vonatkozóan:

A tanítójelölt hallgatók pályaválasztásában milyen motívumok ismerhetők fel?

Milyen a művészetek iránti attitűdjük?

Aktívak-e valamely művészeti területen?

Milyen kultúrafogyasztási jellemzőik vannak?

Miként vélekednek a művészeti nevelés szerepéről?

Feltételeztük, hogy

1) a tanítószakos hallgatók pályaválasztásában extrinzik és intrinzik motívumok egyaránt felismerhetők;

2) kultúrafogyasztási szokásaik nem, vagy csak kis mértékben térnek el a korcsoportra jellemzőtől;

3) többségüket jellemzi közösségi jellemű aktív művészeti tevékenységben való részvétel;

4) a művészetek nevelésben betöltött szerepét egyértelműen elismerik.

Minta

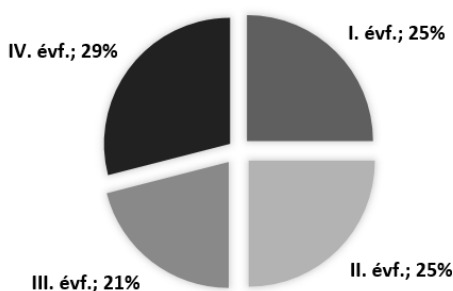
Vizsgálati mintánk a Debreceni Református Hittudományi Egyetem tanítóképzésében aktuálisan érintett tanítójelöltekre fókuszál, az I-IV. évfolyamos nappali és esti tagozatos tanító szakos hallgatók teljes populációja 214 fő.

A kérdőívet 134 hallgató töltötte ki, ami a 214 fős populáció 63%-át jelenti. Demográfiai jellemzőiket tekintve a kitöltők nagy többségben nők (a válaszadók 94%-a). Település szerinti megoszlásuk elég változatos: 20,25 %-uk származik megyeszékhelyről, 47% -uk városból, 28%-uk érkezett községből, 4% faluból, és mindössze egy hallgató (0,75 %) a fővárosból.

A minta évfolyamok szerinti megoszlására jellemző, hogy amíg az első és má-

sodévfolyamosok azonos arányban (25%-25%) töltötték ki a kérdőívet, addig a harmadéves hallgatók (21%) némileg alul-, a negyedévesek (29%) pedig inkább felülreprezentáltak (1. ábra).

1. ábra: A vizsgálati minta évfolyamok szerinti megoszlása (Forrás: saját szerkesztés)



A kutatásba bevont 134 főből a többség (79 fő) a humán, a művészeteket magukban hordozó tárgyakra (magyar nyelv és irodalom, (rajz) és vizuális nevelés (vizuális kultúra), valamint ének-zene) specializálódik azzal együtt, hogy a természetismeret, a testnevelés és az angol nyelv is népszerű műveltségi terület. A műveltségterületi megoszlást a 2. ábra szemlélteti.

Öt hallgató két műveltségi területet vett fel, közülük négyen a magyar nyelv és irodalmat párosították az ének-zenével, egy hallgató pedig a természetismeret mellé vette fel az ének-zenét.

2. ábra: A válaszadók megoszlása a műveltségi területek között (Forrás: saját szerkesztés)



Módszer

A kutatás adatfelvétele a 2020/2021-es tanév első félévében történt, vizsgálóként online kérdőívet alkalmaztunk. A kérdőív szerkesztési megfontolásai között szerepelt, hogy a válaszok tegyék lehetővé deskriptív statisztikák készítését, összefüggések feltárását. Nyíltvégű és feleletválasztós kérdéseket tettünk fel, illetve skálatechnikát alkalmaztunk.

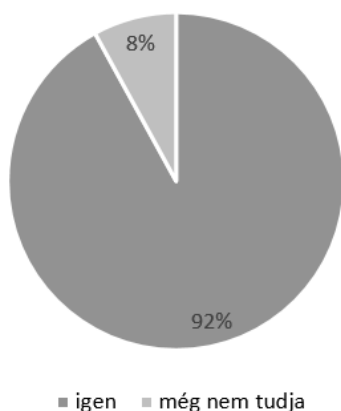
A kérdőív témakörei:

- demográfiai blokk
- a tanítójelöltek pályaválasztási motívumai
- a válaszadók kultúrafogyasztási szokásai
- művészeti jellegű alkotó tevékenysége
- a hallgatók vélekedése az általános iskolai művészeti nevelés jelentőségéről – ezzel kapcsolatos jövőbeli terveik

Eredmények

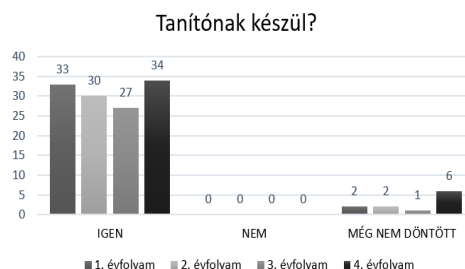
A „Tanítónak készül?” kérdés a pályacél beazonosítására alkalmas. Tanítójelölt hallgatóink egyértelműen tanítók szeretnének lenni (3. ábra): 91,8 %-uk határozott igennel deklarálja szándékát, 8,2 %-uk nyilatkozik úgy, hogy még nem hozott végleges döntést. A „nem” opció választása, teljes elutasítás nem fordult elő.

3. ábra: A pályacél: a „Tanítónak készül?” kérdésre adott válaszok eloszlása (Forrás: saját szerkesztés)



Az egyes évfolyamok esetében közel azonos a válaszlehetőségek megoszlása (4. ábra). Ugyanakkor észrevehető a negyedéveseknek a végső döntés, a pályáraállás előtti elbizonytalanodása. Hogy ez tendencia-e, azt további vizsgálatok dönthetik el.

4. ábra: A pályacél évfolyamonkénti megoszlása (Forrás: saját szerkesztés)



A pályaválasztás motívumaira is kíváncsiak voltunk: „A tanító szakot azért választottam, mert ...” mondat befejezése kapcsán a vizsgálati személyeknek értékelniük kellett az állításokat egy ötfokú skálán, ahol az 5 az egyénre vonatkozó teljes mértékű érvényességet, az 1 pedig azt jelölte, hogy egyáltalán nem igaz a válaszolóra az adott állítás. Az itemek három kategóriába rendezhetők: intrinzik, érdekvezérelt és külső motívumok csoportjába.

A legjellemzőbb öt pontos igaz állítások (1. táblázat) a szeretem a gyerekeket (121), a jólesik a gyerekek ragaszkodása (103), s az értékelés abszolútértéke alapján – tőlük jelentősen lemaradva – a harmadik helyen a segíthetek másoknak (83) szerepel, majd ezt követi a szeretek játszani, énekelni, rajzolni (69).

Ugyanez az eredmény, de már kisebbek a különbségek, ha a Likert-skála értékeit vesszük figyelembe (5. ábra): szeretem a gyerekeket (4,88), a jólesik a gyerekek ragaszkodása (4,67), a harmadik helyen a

1. táblázat: Motivációs itemek skálaértékei (n=134 fő). Forrás: saját szerkesztés

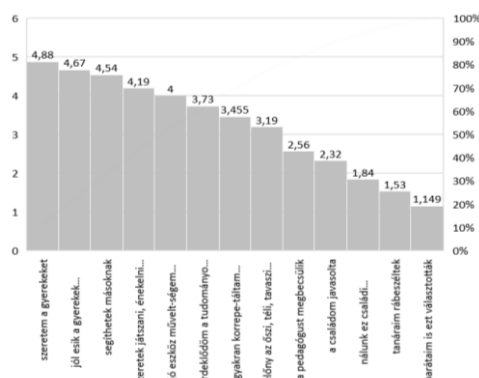
Itemek	Válaszlehetőségek*					Pontátlag
	5	4	3	2	1	
Segíthetek másoknak	83	42	8	1		4,53
Szeretem a gyerekeket	121	11	1	1		4,88
Nálunk ez családi hagyomány	7	13	14	18	82	1,84
Barátaim is ezt választották			1	18	115	1,15
Érdeklődöm a tudományok iránt	33	51	35	11	4	3,73
Gyakran korrepe-táltam kisebbeket	42	29	30	14	19	3,45
Jó eszköz művelt-ségem gyarapítására	50	53	17	9	5	4
Előny az őszi, téli, tavaszi és nyári szünet	36	21	31	25	21	3,19
A pedagógust megbecsülik	7	18	42	43	24	2,56
Jól esik a gyerekek ragaszkodása	103	21	7	3		4,58
Tanáraim rábeszéltek	1	8	13	18	94	1,54
Szeretek játszani, énekelni, rajzolni	69	33	23	7	2	4,19
A családom javasolta	13	17	30	14	60	2,32

*5 = nagyon jellemző, 1 = nagyon nem jellemző

segíthetek másoknak (4,54), s negyedik-ként a szeretek játszani, énekelni, rajzolni szerepel (4,19) átlagponttal. Valamennyi a pedagógusi tevékenységéhez köthető, belső, érzelmi érintettségére utaló intrinzik motívum.

Az intrinzik, motívumcsoportot az érdeklvezérelt motívumok követik, azok az előnyök, melyeket a pedagóguspálya révén remélnék elérni (jó eszköz műveltségem gyarapítására, érdeklődöm a tudományok iránt, gyakran korrepetáltam kisebbeket, előny az őszi, téli, tavaszi és nyári szünet). Elhanyagolható jelentőségűek a külsődle-

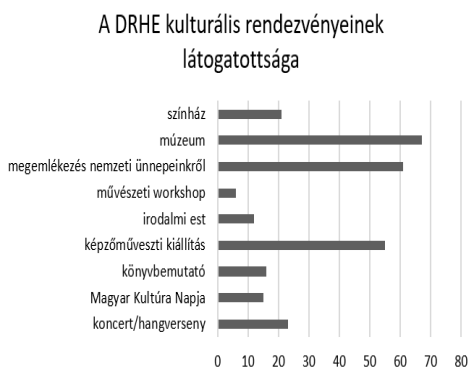
5. ábra: A motívumok fontossági sorrendje (Forrás: saját szerkesztés)



ges hatásokra, nem belső indíttatásra utaló motívumok (a pedagógust megbecsülik, a családom javasolta, nálunk ez családi hagyomány, tanáraim rábeszéltek, barátaim is ezt választották). A hallgatók többsége tehát a tanító szakot és a tanítói pályát is belső indíttatásból választotta.

Az adatfeldvétel, az eddigieken túl, hallgatóink művészeti befogadói aktivitására irányult. Kutatásunk vizsgálati körébe tartozott annak feltárása, hogy a tanítójelöltek mely rendezvényeinket kedvelik leginkább, milyen arányban vesznek részt művészeti programokon. Az eredmények tanulsága szerint (6. ábra) a hallgatók legnagyobb arányban múzeumlátogatáson, képzőművészeti kiállításokon és a nemzeti ünnepeinkről való megemlékezések alkalmából szervezett műsorok vesznek részt.

6. ábra: A DRHE kulturális rendezvényeinek látogatottsága (Forrás: saját szerkesztés)

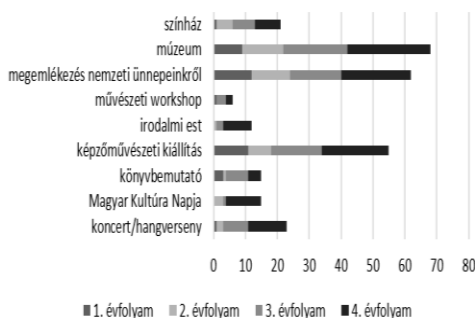


A múzeumi és képzőművészeti kiállítások látogatottságát nagyban befolyásolja a Református Kollégium szellemi és tárgyi környezete. Az épület ad helyet a Kollégiumi Nagykönyvtárnak, a Múzeum pedig olyan állandó kiállításoknak mint „Az ország iskolája”, a Fazekas Mihály és a Csokonai emlékszoba, valamint „A bölcsőtől a koporsóig” egyházművészeti kiállítás. Az épület falait elhagyva sem kell messzire menni a hallgatónak ahhoz, hogy a gazdag kulturális múlttal és jelennel rendelkező város valamelyik múzeumába vagy kiállítására eljusson.

Kedvező eredménynek tartjuk, hogy minden hallgató bejelölt egy vagy több rendezvényt, jellemző a koncertek, hangversenyek, illetve a színházlátogatás is. Könyvbemutató, irodalmi esten és művészeti workshopon alacsonyabb arányban vettek részt a tanítójelöltek, amelynek az a magyarázata, hogy ezekből jellemzően kevesebb rendezvénye van az intézménynek.

Az eredményeket az évfolyam – mérésenként – tovább differenciálja. A 7. ábra rávilágít arra, hogy a legtöbb kulturális rendezvényen a harmadik és negyedik évfolyam hallgatói vettek részt legnagyobb arányban, ami egyrészt azzal magyarázható, hogy a hosszabb tanulmányi idő alatt több lehetőség állt a rendelkezésükre, másrészt pályaszocializációjuk – amely, a szakirodalom és kutatási eredményeink alapján, a művészetek iránti érdeklődést és attitűdöt is magába foglalja – magasabb szintet képvisel.

7. ábra: A rendezvények hallgatói látogatottsága (Forrás: saját szerkesztés)



8. ábra: Hallgatói olvasmányok (Forrás: saját szerkesztés)



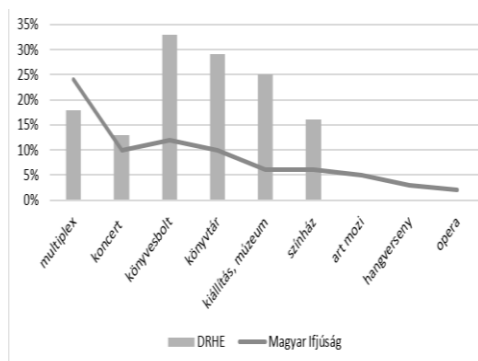
Kutatásunk tárgyát képezte továbbá a hallgatók olvasmányainak megismerése. Az adatfelvételben olyan megjelölhető kategóriákat adtunk meg, amelyekben keverednek a műfajok, magas és populáris kultúrát közvetítő médiumok, kötelező és szabadidős olvasmányok, ugyanakkor – a feltárt szakirodalom és oktatói tapasztalataink alapján – jellemzik a generáció olvasmányait. Nem tekintjük meglepő eredménynek, hogy a válaszadók legtöbbször/legtöbbször (80%) a közösségi oldalakon olvasnak. Azt feltételezzük, hogy nagyrészt postokat, kommenteket, üzeneteket, és jellemzően nem a magas kultúrát képviselő szövegeket, amit ugyanakkor nem zárhatunk ki teljesen (8. ábra).

Az eredmények azt tükrözik, hogy a szakirodalom olvasása mellett – amit sajnálatos módon nem jelölt meg minden hallgató – jelentős azoknak az aránya, akik szépirodalmat, verset, regényt és novellát olvasnak.

Ha az eredményeket összevetjük azzal a jelenséggel, hogy napjainkat az olvasási kedv általános hanyatlása jellemzi (Ley, Schaer és Dismukes, 1994; Bean, 2002; Adamikné, 2006; Lockwood, 2008; Clark és Douglas, 2011), a kedvtelésből olvasás gyorsan hanyatlik, és a folyamat különösen felgyorsult a fiatalok körében (Joó, 2020), akkor eredményeink nem tekinthetők kedvezőtlennek.

A kultúrafogyasztási szokásokat leginformatívabb módon a 9. ábra mutatja be, amelyen a két-háromhavonta történő látogatási gyakoriságot tüntettük fel a válaszadók és a Magyar Ifjúság Kutatás 2016 eredményeinek vonatkozásában. Hallgatóink legnagyobb számban – a részben vagy egészében – a tanulóaikhoz kapcsolódó könyvesboltot és könyvtárat látogatják. A mintában jelentős azoknak az aránya is, akik két-háromhavonta kiállításra, múzeumba, színházba, valamint koncertre járnak.

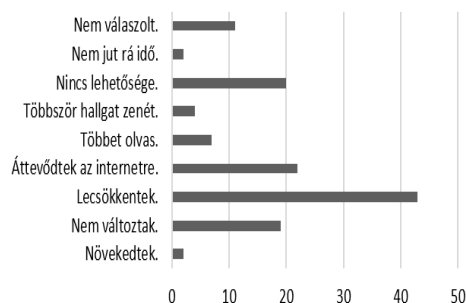
9. ábra: Kultúrafogyasztási szokások (Forrás: saját szerkesztés)



A 9. ábra azt is jól szemlélteti, hogy válaszadó hallgatónk jóval a korcsoportra jellemző országos átlag feletti arányban látogatják az említett intézményeket. Az art mozi, hangverseny és opera estében a DRHE-t képviselő 6, 10 és 3 fő a mintán belül olyan alacsony arányt képvisel, hogy megjelenítésük az ábrán nem lehetséges. A kultúrafogyasztásban ezeken a területeken – amelyek a Magyar Ifjúság Kutatásban a legkedvezőtlenebb eredményeket érték el – elmaradunk az országos átlagtól. A válaszadók kultúrafogyasztási szokásai a 2020/2021. tanév első félévében bevezetett távoktatás alatt jelentősen megváltoztak (10. ábra).

Legtöbbször a kultúrafogyasztás lehetőségeinek csökkenéséről számoltak be. Az említések között ugyanakkor meglehetősen magas azoknak az aránya, akik élnek az internet kínálta lehetőségekkel, és megnéznék egy-egy színdarabot,

10. ábra: A pandémia hatása a kulturálódási szokásokra (Forrás: saját szerkesztés)



táncelőadást, koncertet on-line. Néhányan többet olvasnak – akár az otthoni könyvtár lehetőségeit kihasználva, akár online –, vagy több idejük jut a zenehallgatásra.

A művészeti aktivitás vizsgálatokor abból indultunk ki, hogy a művészetek szorosan összekapcsolódnak a hagyományokkal, a történelmi és vallási értékek életben tartásával és továbbadásával. Ezeknek több megnyilvánulási formáját találtuk a hallgatói válaszok között. Egyik kérdésünkben az iránt érdeklődtünk, hogy: „Tagja-e valamilyen hagyományőrző egyesületnek?” A válaszadóknak mindösszesen csak 7%-a (10 fő) jelezte valamilyen kapcsolatát hagyományőrző csoporttal. Ketten korábban néptáncoltak, egy fő jelenleg nem tagja a kérdésben feltett csoporttípusnak, egy fő pedig nem táncol rendszeresen, csak ősszel, lakóhelye szüreti fesztiválján szokott szerepeltetni egy, csak erre az alkalomra összeálló

táncos csapatban. Bár a gyakoriságra nem történt utalás, azt feltételezzük, hogy a többiek rendszeresen részt vesznek választott csoportjuk próbáin, szereplésein. Hárman gyülekezeti kötődést írtak (ifjúsági csoport, énekkar, zenekar), egy hallgatónk a Hajdúsági Népzenei Együttesben muzsikál, ketten pedig néptáncosok, a Forgórózsa Táncegyüttesben és a Tádé Néptáncegyüttesben.

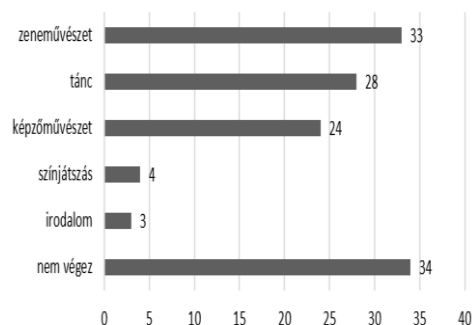
A különböző válaszokat olvasva felmerül a kérdés a kutatókban: valóban csak ennyi hallgatónk van kapcsolata hagyományőrző csoportokkal?

Valószínűleg érdemes lenne a kérdést a múltban végzett hagyományőrző cselekvésekre is kiterjeszteni a kutatás következő szintjén, meglátásunk szerint gazdagabb válaszok születnének.

Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen művészeti csoportokban vettek vagy vesznek részt hallgatóink korábbi és mostani tanulmányaik során, illetve azok mellett milyen extrakurrikuláris tevékenységeket folytattak vagy folytatnak? A válaszok sokszínű változatosságai miatt hat kategóriát állítottunk fel, melyek összefoglalóan jelölik a művészeti tevékenységek művészetterületi irányultságát, ezeket a 11. ábrán mutatjuk be.

A kérdésre 8 hallgatótól nem kaptunk választ, nemleges választ pedig 34 fő (25%) adott, mellyel azt fejezték ki, hogy nem vettek részt korábban sem és most sem egyéni vagy csoportos művészeti tevékenységekben.

11. ábra: Művészeti tevékenység irányultsága
(Forrás: saját szerkesztés)



A többiek (92 fő, 68%) legalább egy, de többen akár négy különböző művészeti ágban való részvételüket is leírták a nyitott kérdésekre adott válaszaikban.

Hallgatóink 5%-a (7 fő) folytat az irodalomhoz is kapcsolható tevékenységet: hárman az írást, versírást jelölték meg művészeti területükként, mások a színjátszást. Egyikőjük ezt írta: „Nagyon szeretek verset írni és festeni. Amikor úgy van időm és jön az ötlet, azt egyből leírom vagy lefestem. Igazából sosem gondoltam arra, hogy meddig szeretném folytatni. Tanítónak készülök, így nem árt, ha van egy kis művészi hajlam a tarsolyban.” Különleges párosítás a versírás a festéssel. Mind a kettő elmélyült figyelmet, nem ritkán egyedüllet kíván az alkotás folyamatában, szemben például a tánc pezsgő, hangos, közösségi világával. „Éneklés, színjátszás addig ameddig bírom.” – írta az egyik válaszadó. A színjátszást megjelölő hallgatók is aktívan élnek a művészetek kombinálásával, leg-

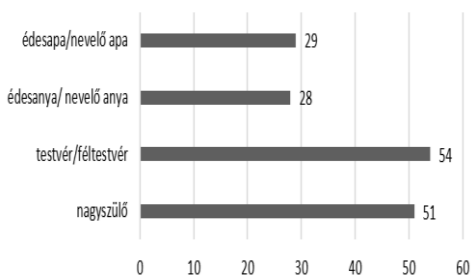
inkább az éneklés társul a színjátszáshoz (3 fő esetében).

A tánc számtalan területével foglalkoznak hallgatóink, például néptánc, társastánc, balett, mazsorett, akrobatikus tánc, hip-hop. Ugyanilyen változatos a képzőművészeti terület is, például rajzolás, festés, fotózás, nemezelés, selyemfestés, faragás, varrás, virágkötészet, tűzzománc, grafika és csempemozaik készítés is olvasható a válaszokban. Úgy tapasztaltuk, hogy a legkedveltebb extrakurrikuláris tevékenység a hangszertanulás, az alábbi hangszereken játszanak, játszottak hallgatóink: zongora, cselló, gitár, citera, népi furulya, hegedű, fuvola, klarinét, furulya, kürt, trombita, ütős hangszerek, továbbá néhányan zeneiskolai magánének tagozaton folytattak ének tanulmányokat. Közösségi aktivitásként az énekkari és zene-kari részvételt is megjelölték hallgatóink.

Többen írták, hogy egyetemi tanulmányaik és az aktív tanulás nem, vagy nagyon nehezen egyeztethető össze a korábban folytatott tevékenységekkel. Így sokan pont az egyetemi éveik alatt hagyták abba korábbi művészeti tevékenységeiket, de többen jelezték, hogy később szeretnék folytatni.

Vizsgálatunk során megnéztük, hogy a kérdőívünket kitöltő hallgatók szülei, testvérei és nagyszülei játszanak-e valamilyen hangszeren. Érdekes eredmény olvasható a 12. ábrán, ugyanis a legtöbb hangszeren játszó családtagot a nagyszülők és a testvérek között találtunk.

12. ábra: Hangszertudás a családban (Forrás: saját szerkesztés)



Hallgatóinkkal folytatott személyes beszélgetéseink során többen elmondták, bár nagyszülei szerették volna, ha a szülei megtanulnak valamilyen hangszeren játszani, ők mégsem gondolták azt, hogy gyakorlással szeretnék a szabadidejüket tölteni. Ám felnőttként sokszor érezték a zeneelméleti és a hangszertudás hiányából fakadó hátrányaikat, például a tanítói pályán. Valószínűleg ez is magyarázza, hogy a szülőkhöz viszonyítva a fiatalabb generációból (hallgatóink testvérei közül) közel kétszer annyian játszanak hangszeren. Amennyiben pontosan értelmezték hallgatóink a kérdést („Ki vagy kik játszanak valamilyen hangszeren az Ön családjában?”), akkor válaszaik a jelenre vonatkoznak, vagyis családtagjaik ma is játszanak valamilyen hangszeren. Ez pedig megerősíti a következő kérdéshez kapcsolódó feltevésünket, mely szerint összefüggés mutatható ki a hangszertudás és a családi közös éneklések, muzsikálások között.

A többség (53,8%) alkalmanként vagy rendszeresen együtt zenél a családtagjaival. A közös éneklés alkalmi legtöbbször a családi ünnepek (a felsorolás a legtöbbet megjelölt alkalomtól indul): karácsony, születésnapok, családi összejövetelek (a rendszeres családi alkalmakon kívül, van, aki havonkénti és van, aki évenkénti családi találkozóról is írt, ahol mindig énekelnek), lakodalmok, gyülekezeti alkalmak a leggyakoribbak. Többen írták, hogy az édesanyjukkal, testvérükkel énekelnek együtt, „olykor csak a magunk öröme”. Elgondolkodtató és figyelemfelkeltő az alábbi mondat: „Már nem. A nagyszüleim életében még igen.” Fontos, hogy a generációkat összekötő otthoni közös művészeti tevékenység jelen legyen a gyermekek életében, hogy majdani felnőtt létük színesebb, örömtelibb, érdekeltebb lehessen, kreativitásuk, a művészetekkel való kapcsolatuk pedig kiteljesedést hozhasson életük minden területén. Hallgatóinkat arra biztatjuk, hogy mind saját, mind tanítványaik életében keressék ezeket a lehetőségeket, és építsék be a mindennapokba a művészetekkel való aktív foglalkozásokat.

Megítélésünk szerint alapvető kérdés, miként vélekednek hallgatóink a művészeti nevelés jelentőségéről, általános iskolában történő oktatásának szerepéről. Ezért megkérdeztük hallgatóinkat, fontosnak tartják-e a gyerekek iskolai nevelésében a művészeti nevelést (13. ábra). Legtöbbször, 101-en, egyaránt fontosnak mind alsó, mind felső tagozaton – ez a vá-

13. ábra: A művészeti nevelés jelentőségének megítélése (Forrás: saját szerkesztés)



laszadók 75,4%-a. 27 fő, vagyis 20,1% különösen alsó tagozatban tartja jelentősnek. Összesítve a pozitív válaszokat a hallgatók 97%-a ítéli fontosnak az iskolai művészeti nevelést. Meglepő eredmény számunkra, hogy többen, pontosan 4-en, azaz a válaszolók 3%-a nem tartja fontosnak a művészeti nevelést az iskolai nevelésben, s csak 2 fő, 1,5% választotta az „Igen, különösen felső tagozatban.” válaszlehetőséget. Az mindenesetre megnyugtató, hogy csak igen kevesen vonják kétségbe a művészeti nevelés fontosságát, de találkoztunk már hasonló kutatási eredménnyel – elég csak Sz. Fodor Adrienne (2019) zenei nevelést vizsgáló tanulmányára hivatkoznunk, amikor másodéves tanítójelöltek (N=48 fő) közül két hallgató vélekedett úgy, hogy nem fontos az ének-zene oktatás az alsó tagozatos gyermekek számára. Vannak tehát olyan tanítójelöltek, akik megítélése szerint nem fontosak a művészetek, az

erre vonatkozó nevelés. Vajon tisztában vannak-e azzal, mi mindenből maradhatnak ki tanítványaik, ha ezt az attitűdöt képviselik majd gyakorló pedagógusként?

A szakirodalomból is számtalan példa idézhető az iskolai művészeti nevelés fontosságáról. Mi itt dr. Váradi Judit zongoraművész, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kara docensének szavait idézzük a zenetanításról: „... tudományos tényekkel támasztották alá, hogy a zeneoktatás hozzájárul a tanulmányi eredményesség mellett többek közt az önkritika, az önbizalom, valamint az önértékelés kialakulásához, fejleszti a kreativitást, ugyanakkor az empátia képességét és hozzájárul a szociális készségekhez, így a kapcsolatok kiépítésének és megtartásának képességéhez is” (Szakál, 2021).

Indoklást is kértünk a hallgatóinktól, hogy, ha fontosnak tartják az iskolai művészeti nevelést, miért, ha nem, miért nem. A 134 válasz alapján hat kategória állítható fel, melyek a következők: alpműveltség, értékátadás; személyiségfejlődés; képességek felismerése; önkifejezés; élmény, örömforrás; nem szükséges, a többi tárgy a fontos. Közreadunk néhány választ, válaszrészletet az általunk megállapított kategóriák mindegyikéből:

- Az alpműveltség, értékátadás funkcióit hangsúlyozzák az alábbi reflexiók: „A művelődés szempontjából”, „Művelődnek”, „Művelt lesz”, „Mert ez hozzátartozik az alpműveltséghez...”, „Úgy gondolom, hogy a művészeti ismeretek az alpműveltségbe tartoz-

nak.”, „Mert így értesülnek a különböző művészeti értékekről.”

- A művészeti nevelés személyiségfejlődésben betöltött szerepére ismét zenei példát hozunk: „A zenének az a sajátossága, hogy nagyon korán megérinti a gyermeket, és mély nyomot hagy a személyiségben. Ezért lehet a zene segítség a teljesebb élet és egy biztosabb jövő felé.” (Antal-Lundström, 2011).
- Hallgatóink véleménye hasonló jelentőséget tulajdonít nem csak a zenének, hanem általában a művészeteknek: „A személyiségfejlődésben fontos szerepet tölt be.”, „Mert a művészet szeretete jó és hozzájárul a személyiség fejlődéséhez.”, „Hatással van a személyiségre, önkifejezésre, önbizalom növelésre.”
- A képességek felismerése terén is egyértelműen fogalmaz a válaszadók többsége: „A zene jobban teszi az embert, lelkileg feltölt mindenkit és nagyban elősegíti a képességek fejlesztését.” „Fontos, hogy megismerjék a tanulók, saját képességeiket és, ha örömeiket lelik valamilyen művészetben, kiteljesedhessenek.”, „Sok tehetséget elvesztegetünk, mert nem mindenhol megfelelő a képzés már általános alsóban.”, „Rásegít abban, hogy eldöntse a gyerek, mit akar az élettől.”
- Az önkifejezés területe talán a leg többek által említett művészeti nevelési célpont: „A művészetek segít-

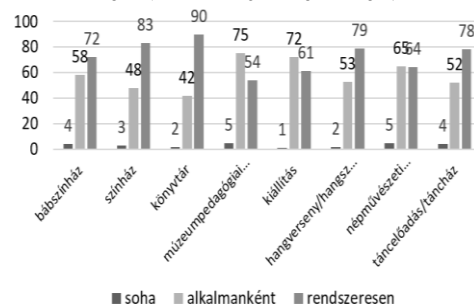
hetnek kifejezni az érzelmeiket.” „Mert ez segíthet a gyerekeknek kibontakozni.” „...A művészettel, legyen az ének, tánc vagy rajz, úgy tudjuk kifejezni magunkat, ahogy szavakkal talán nem menne...” „Megismerik az önkifejezés eszközeit...” „Tágítja a világnézetüket, segíti az önkifejezést.” „Önkifejezés céljából, széperzékek fejlesztése miatt.”

- Az élményszerzés, örömforrás-szerep szintén elvitathatatlan a művészetektől: „Mert ez felszabadítja őket, kiszakítja őket a megszokott kerékvágásból, élményt nyújt.” „Stresszlevezető hatása van a művészeti tevékenységeknek, emellett kikapcsoló élményt nyújt.” „...Emellett olyan élményeket, érzéseket nyújt, amit segítségül tudunk hívni az életünk különböző szakaszaiban.” „Sikerélmény.” „...A művészetek élményt nyújtanak, személyiséget formálnak.”
- Sajnos, hallgatóink között akad egykettő, aki nem tartja szükségesnek a művészetek által történő személyiségformálást. Válaszaik szerint: „A tanulás fontosabb.” „Nem, mivel azt a részt, amit „alapvető műveltségnek” nevezünk, elsajátítja a szülőktől.”

Szerencsére ellenpéldát is találtunk erre a már idézett, előző kutatásban: „...Ezek a készségtárgyak is legalább olyan hasznosak és legalább annyira kellenek, mint a magyar vagy a matek.” (Sz. Fodor, 2019, 20. o.).

Lényegesnek tartottuk megkérdezni hallgatóinkat arról is, hogy milyen gyakorisággal vinnék el tanítványaikat művészeti programokra, intézményekbe, hiszen nem mindegy, milyen rendszerességgel próbálják majd a tanulókat művészetek iránt befogadó, esetleg azokat gyakorló személyiségekké formálni. Ennek a tevékenységüknek szerepe fokozódik, ha arra gondolunk, hogy erre legtöbbször tanórán kívül van csak lehetőség: vajon tartják-e annyira fontosnak majd a művészeti nevelést, hogy időt és energiát nem kímélve valósítsák meg ezeket a programokat pedagógushivatásuk során (14. ábra).

14. ábra: „Pedagógusként milyen gyakorisággal vinnék el tanítványaikat a következő művészeti programra vagy intézménybe?” kérdésre adott válaszok (Forrás: saját szerkesztés)



A 14. ábrán jól látszik a három válaszlehetőség megoszlása az egyes művészeti programok és intézmények között. Legtöbbször a könyvtár mellett döntöttek, ezt követi a színházak látogatása, majd a dobogó harmadik fokára a hang-

verseny/hangszerbemutató került, de ide vehetjük a táncos előadásokat is, hiszen egyetlen szavazattal maradtak le a jövőben rendszeresen látogatandó alkalmak és helyszínek között. A múzeumpedagógiai foglalkozás és a kiállítás vezeti az alkalmanként felkeresett művészeti programokat, mögöttük következnek a népművészeti foglalkozások. Nagyon örülünk annak, hogy éppen ezek a kulturális teretek győztek a felsorolt lehetőségekből, hiszen a tanító, a pedagógus értelmiségi lény, akinek életében és nevelési gyakorlatában is elengedhetetlen a könyvek szeretete és igénylése, az olvasás mindennapos gyakorlása, magyarságunk kulturális javainak, közkincsének, néphagyományainak követése, rendszeres látogatása és a zenei, illetve táncos bemutatók kedvelése, felkeresése a mindennapok nehézségei közepette. Szerencsére a „soha” kategóriát nagyon kevesen választották a válaszalternatívák közül, ez mindenképpen megnyugtató, számuk minden kérdésnél csupán 1-5 között mozog. Éppen az a két tevékenység kapta a legtöbb „soha” szavazatot, ahová legtöbben vinnék tanítványaikat alkalmanként, vagyis a múzeumpedagógiai foglalkozás és a népművészeti rendezvény. Ha azt tartjuk szem előtt, hogy ezek a tanítójelöltek többségükben alsó tagozaton fognak tanítani diplomaszerezés után, akkor nagyon sajnáljuk, hogy a kisiskolás korosztály által talán leginkább kedvelt bábszínházi előadások csak a középmezőnybe kerültek a hallgatók választásai szerint. Azt feltételezzük,

hogy nem ismerik ezt a műfajt eléggé, nem láttak elegendő bábelőadást vagy foglalkozást, ami azért is szomorú, mert egyetemünk épülete a debreceni Vojtina Bábszínház tőszomszédságában van, s ha gyermekként nem is, de egyetemi hallgatóként már eljuthattak volna bemutatóikra és dramatikus játékaikra, s megszerethették volna ezt a műfajt.

A kérdőíves elemzésünket egy a kutatásban részt vevő tanítójelölt mondatával zárjuk, ami nagyon érzékletesen fejezi ki a művészeti nevelés szerepét az emberi személyiségfejlesztésben: „Értéket-, maradandót alkotunk, gyönyörködhetünk és gyönyörködtetünk.”

Konklúziók

Hipotéziseink nagyjából igazolást nyertek:

A DRHE tanítószakos hallgatóinak pályaválasztásában elsődlegesnek a pedagóguspályához köthető belső, érzelmi érinthez utaló intrinzik motívumok bizonyultak. Ez mindenképpen szakmai elköteleződésre utal.

A hallgatók kultúrafogyasztási szokásai – az olvasás, kiállítás-, múzeum-, színházlátogatás vonatkozásában – jóval kedvezőbbek a korosztályra jellemzőtől, míg néhány – a magyar ifjúság körében országosan is legalacsonyabb arányban látogatott – kulturális intézmény (art mozi, hangverseny, opera) esetében alatta maradnak azoknak. Valószínűsíthető az intézményi (Református Kollégium) hatás,

de a családi háttér szerepe is. A pandémiás helyzet miatt a szórakozási, kulturálódási lehetőségek köre jelentősen beszűkült, a platform átrendeződött. Ezen vonatkozás vizsgálata nem szerepelt előzetes célkitűzéseink között, de az, hogy a változás átmeneti vagy tartós, az értelemszerűen a vizsgálatok folytatása során fog eldőlni.

A tanítójelölt hallgatók többsége – feltevéseinknek megfelelően – aktívan részt vesz közösségi jellegű művészeti tevékenységben. A kérdések kapcsán nem pontosan az elképzeléseink szerinti kép rajzolódott elénk, hiszen a válaszadóknak mindössze 7%-a (10 fő) jelezte valamilyen kapcsolatát hagyományörző csoporttal. Ugyanakkor jelentős számban folytatnak aktív művészeti tevékenységet (irodalom, képzőművészet, zene, tánc).

A jövő tanítói a művészetek nevelésben betöltött szerepét egyértelműen deklarálják. Némileg árnyaltabb a kép, ha a művészet tantárgyi jellegét helyezzük fókuszba, itt ugyanis különbséget tesznek az alsó és felső tagozat között. Összegezve viszont a hallgatók 97%-a ítéli fontosnak az iskolai művészeti nevelést.

Összegzés

Kutatásunkban arra törekedtünk, hogy megismerjük hallgatóknak a tanítói pályával kapcsolatos elköteleződését és a művészeti neveléshez köthető attitűdjét. Az elemzések során a tanítójelöltekre fókuszáltunk, s nem differenciáltunk jelen-

tősen az évfolyamok és a műveltségterületek különbözőségeire. Miként a már pályán lévőkkel való összevetés lehetőségével sem éltünk. Mindezeket mint a kutatás folytatásának lehetőségét, jövőképet vetíthetjük előre.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás támogatója a Debreceni Református Hittudományi Egyetem kutatásfinanszírozási pályázata volt. A támogatást a Szerzők ezúton is tisztelettel megköszönik!

Irodalom

- A tanító szak képzési és kimeneti követelményei. 18/2016. (VIII.5.) EMMI rendelet.* Letöltés: 2021.04.20. Web: <https://ki.oszk.hu/dokumentumtar/182016-viii-5-emmi-rendelet-felsooktatasi-szakkepzesek-az-alap-es-mesterkepzesek>
- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Almási, M. (1992). *Anti-esztétika. Séták a művészetfilozófiák labirintusában*. T-Twins Kiadó, Budapest.
- Antal-Lundström, I. (2011). *A zene ajándéka*. IE Vismusik HB
- Bauer, B., Pillók, P., Ruff, T., Szabó, A., Szanyi, F.E. & Székely L. (2017): *Magyar Ifjúság Kutatás 2016*. Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft. Budapest.

- Bean, T. W. (2002). Making Reading Relevant for Adolescents. *Educational Leadership*, 60(3), 34-37.
- Clark, C. & Douglas, J. (2011). *Young People's Reading and Writing: An In-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment*. London: National Literacy Trust. Letöltés: 2017.01.12. Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521656.pdf>
- Csépe, V. (2014). A jövő mindig az iskolapadban kezdődik! *Új Köznevelés*, 70(4), 26–30.
- Hauser, A. (1982). *A művészet szociológiája*. Gondolat, Budapest.
- Joó, A. (2020). Saecula lectionis. Az olvasás örök? *Mediárium*. 14(1-3), 95-108.
- Kodály, Z. (1929). Gyermekek. In: *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. (1982. Sajtó alá rendezte és bibliográfiai jegyzetekkel ellátta Bónis Ferenc). Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Laczó, Z. (2002). A morális nevelés lehetőségei az iskolai zenehallgatásban. In: *Parlando*. 44(6), 7-13.
- Ley, T. C., Schaer, B. B. & Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15(1), 11-38. doi: <https://doi.org/10.1080/0270271940150102> (2017.01.12.)
- Lockwood, M. (2008). *Promoting reading for pleasure in the primary school*. SAGE Publications Ltd. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446214251>
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2019): Művészeti diagnosztikai eszközök a művészettel nevelés szolgálatában. *Különleges Bánásmód*, 5. (3). 91–102. doi: 10.18458/KB.2019.3.91
- Pinczésné Palásthy, I. (2019). Tanítóvá lenni. *Mediárium* 13(2-3), 54-71.
- Szabolcsi, B. (1964). *A művész és közönsége*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest
- Szabó, I. (1994). *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sz. Fodor, A. (2019). Zenei nevelés az általános iskolában: Tanító szakos hallgatók gondolatai az ének-zene órákkal kapcsolatban. In: Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.): *Szakmódszertani és más emberközpontú tanulmányok*. International Research Institute sro
- Sz. Fodor, A. & Kerekes, R. (2020). Művészeti tevékenység és önképzés – A művészetközvetítő pedagógus szakmai megújulásának lehetőségei. In: Váradi J. (Ed.): *Művészeti körkép. Kutatás a művészeti nevelés helyzetéről és lehetőségeiről, a tanórai és tanórán kívüli művészeti tevékenységről és rendezvényekről*. MMA-MMKI, Budapest.
- Szakál, D. (2021.04.13.). „A színpad minden oldalát behatóan ismerem.” Interjú dr. Váradi Judittal. *HAON – A Hajdú-Bihar megyei hírportál*. Letöltés:

- 2021.04.15. Web:
<https://haon.hu/kultura/helyi-kultura/a-szinpad-minden-oldalat-behatoan-ismerem-5166490/>
- Tamusné Molnár, V. (2017). *Művészeti nevelés az egyetem falai között és azon túl: A debreceni tudományegyetem bölcsészettudományi kara oktatóinak művészeti, művészetelméleti és művészetpártolói tevékenysége 1914-1949*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem BTK Humán Tudományok doktori iskola. Letöltés: 2017.01.12. Web:
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/236622/Tamusne_Molnar_Viktoria_ertekezes_2016_titkosított.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Varga, G. és Szekerczés, P. (1990). *Tanulmányok a debreceni kollégiumi tanítóképzés történetéből*. Debreceni Tanítóképző Főiskola, Debrecen.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN PHYSICAL DISABILITY
AND THE DIDACTIC PRINCIPLES OF CONSTRUCTIVIST PEDAGOGY
IN ANCIENT GREEK EDUCATION,
MAINLY IN PHYSICAL EDUCATION**

Szerzők:

Renáta Ildikó Hegedűs
Eszterházy Károly University

Dóra Roszik
University of Szeged

Első szerző e-mail címe:
hegedusrenataildiko@gmail.com

Lektorok:

Nóbik Attila (PhD, habil.)
Szegedi Tudományegyetem

Pető Bálint (PhD)
Szegedi Tudományegyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

AZ ANTIK GÖRÖG FŐKÉNT A TESTI NEVELÉSBEN MEGJELENŐ KONSTRUKTIVISTA PEDAGÓGIA DIDAKTIKAI ELVEI ÉS A TESTI FOGYATÉKOSSÁG KAPCSOLATA

A tanulmány célja, hogy Hegedűs (2020) művének gondolatmenete alapján bemutatásra kerüljenek az antik görög (spártai, athéni) nevelés legfontosabb elemei, melyben a testi nevelés és harcedzettség kiemelt szerepet kapott. Azonban ennek okán érdemes kitérnünk azokra a személyekre és nevelésükre, akik valamilyen testi eltéréssel fogyatékossgal jöttek a világra. Továbbá a vizsgálat alá vont időszakban folytatott nevelési, oktatási tevékenységek bemutatásával megkíséreltük bemutatni azokat a konstruktivista didaktikai elveket, melyek kapcsolatba hozhatók az antik korra jellemző neveléssel.

Kulcsszavak: konstruktivista pedagógia, konstruktivizmus, testi fogyatékossg, fogyatékossg történet, neveléstörténet

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

The aim of our study is to present the most important elements of ancient Greek (Spartan, Athenian) education, in which physical education and martial arts were given a

prominent role, based on the aspect of Hegedűs' (2020) work. However, for this reason, it is worth mentioning those individuals and their education who were borne with some limitation or physical disability. Furthermore, by introducing the educational activities carried out in the examined period, we tried to present the constructivist didactic principles that can be related to the education characteristic of the ancient age.

Keywords: constructivist pedagogy, constructivism, physical disability, disability history, history of education

Disciplines: pedagogy, psychology

Hegedűs, Renáta Ildikó & Roszik, Dóra (2021): The Relationship Between Physical Disability and the Didactic Principles of Constructivist Pedagogy in Ancient Greek Education, Mainly in Physical Education. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 45-57. doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.45

As Hegedűs (2020) points out, the most important elements of the formation and development of European culture can be related to the ancient Greeks. Hegedűs (2020) quotes Pukánszky (1997), who presents Nietzsche's reasoning in his book about the history of education:

"Greeks gradually learned how to organize chaos ... and let their apparent needs die. Thus they took possession of themselves again; they did not remain the overstated heirs and epigones of the whole East for long; moreover, they have become, at the cost of a serious struggle ... the happiest enrichments of the inherited treasure, and the firstborns and role models of all future cultural societies" (Nietzsche, 1989, p. 98).

From this reasoning, we can conclude that the Greeks assimilated the masses of different values. These, later harmonized

with their own cultural values, were later formed into a system. The formation of the educational customs and traditions of the Greeks was greatly influenced by the geographical endowment of the people. Greek land was made up of units that were isolated from each other. As a result, no larger state units emerged, but the poles provided favorable conditions for the formation of different city-states. This triggered the beginning of social segmentation, which also led to the disintegration of ethnic tribal settings. Called the "superiors", the aristocrats controlled the life of the community in economic, political, and religious terms alike. As a consequence, the aristocratic republic was formed. However, this "supreme" layer was under constant pressure and burden. In the struggles because of territorial acquisitions and

settlement conflicts, their outstanding abilities had to be proven to the community. Only by this could they gain recognition in material and moral spheres (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020).

The Greek poet Homer played a prominent role in the artistic capture of the heroic human ideal. In the work of Pukánszky and Németh (1997), as well as of Hegedűs (2020) it could be read that the famous epic of Homer, *Iliad*, and later *Odyssey*, that was also attributed to Homer, were decisive “curricula” in the examined period. Despite these pieces left to us, it can still be said that we know relatively little about the educational practice of this age. On the other hand, we can clearly conclude that the physical strength and dexterity required for martial arts were indispensable, as their level influenced the outcome of the wars. The important role of physical strength and outstanding physique related to martial arts can be clearly demonstrated. In this context, however, it is worth looking at people who were born with physical disability.

The words of Plato and Aristotle appear in the works of Kálmán and Könczei (2002) and Adél Magyar (2017). Plato and Aristotle, the justly famous philosophers, also spoke in support of the elimination of the hindering factors, that is, those born with disability.

In the present case, the Spartan practice, also presented later in the study,

sentencing to death children who appear to be “weaker” and “unviable”. Physical disability is obvious at first glance, so presumably the fate of a child born with this type of disability was decided at birth. A child born with a visible physical deficit, disability, or deviation is clearly sentenced to death by Plato. To quote Plato: “those who were born scrubby should disappear in an inaccessible, secret place according to its order and manner” (Állam, 460c). It also appears in the writings of Aristotle that he himself does not reject this practice, that is, covert murder and exposure. To quote Aristotle: “no bastard should be raised” (*Politika*, 1335b).

Based on the sources studied so far, we can conclude that we do not have too much information – not even in the field of education – about children and people with disabilities. Teaching by living example was used in education and upbringing in the examined period. The elderly enjoyed unconditional respect as they helped develop the skills of the young. However, the role of the family was primary. It also counted as the primary scene of education and the mother herself as the primary teacher. The education of the girls did not even move to a higher level. The poems presented earlier outline the demands for girls. These included taking care of things around the house. However, moral virtue and unquestionable marital fidelity were more important than this (Pukánszky and

Németh, 1997; Hegedűs, 2020). In this introduction, we covered the basics of ancient Greek education, but in the following chapters the elements of Spartan and Athenian education, mainly physical education, and their relationship to physical disability are presented in more detail. As well as the didactic principles of constructivist pedagogy that are related to physical education.

Basics of Spartan education

Spartan education is closely linked to adaptation to geographical conditions. The conquering “Spartans” — who were part of the Doric tribes — settled in an area surrounded and enclosed by swampy and mountainous countryside. Forcing helots into slavery and disenfranchisement (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020).

In the work of Pukánszky and Németh (1997) it can be read that the power of the military aristocracy was based on the laws consecrated to Lyncurgus. The law clearly sets out an instruction on education that the children of the country should receive a uniform and state education. The primary goal of education is to maintain constant combat readiness in line with the state system. By this time, Sparta had embraced the military image as known later. However, the exact date of the beginning of the educational system cannot be determined. In his writing, Prohászka (2003) concludes that it started at the end of the 8th century and the

beginning of the 7th century. Defending the ruling position in Sparta was a primary goal. For this reason, the goal was to educate and shape ruthless warriors. This action was necessary due to the small extension of the ruling class.

They had to be prepared for the thousands of helots living in constant rebellion. Total repression of individuality was not a special case in upbringing of children. Plutarch’s work, the *Parallel Biographies* reveals that the image of a city could best be likened to a military camp. The polis is the first; every citizen lives for the polis and not for himself. From these words we can deduce the characteristics of the Spartan warrior. The role of the following three traits is essential: physical strength, fitness, fanaticism. The sources as well as the work of Prohászka (2003) also suggest that Sparta showed the image of a camp in constant combat readiness. The importance of military education is outstanding, and so is the education of the body itself.

In its own way, Spartan education and the way of life associated with it were unique in ancient times. The quest to build and maintain a strong community spirit can be seen as unique (Hoffmann, 2009). The primary scene of Spartan education was the family. The children were raised next to their mother until the age of seven. After that, they got to the field of common education, that is, to camps. They were divided into different

groups in the camps. The most fit and sensible boys acted as group leaders. They walked barefoot, and their hair cut. From the age of twelve, children had to walk unwashed and in the same cloak (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020). In summary, Spartan boys and men lived a significant part of their lives in military camps between the ages of 7 and 30. This is due to proper education and training. The Spartan man spent most of his day in camps even after the age of 30; but he was already able to start an independent household (Hoffmann, 2009). The goal of primary education was to learn unconditional obedience and to tolerate physical pain well. Furthermore, to stand up boldly in the fight. In the work of Pukánszky and Németh (1997) it is clear that physical education and upbringing play a prominent role, while mental education does not. Based on this, we can say that Spartans have minimal training on their intellectual skills. It was not necessary to master reading or writing, but they sought to express their thoughts in a precise, clear, and understandable way (Pukánszky and Németh, 1997). Strict discipline prevailed in upbringing and education, in which discipline and punishment often went hand in hand. There were various initiation ceremonies associated with becoming a man. These were first possible at the age of 17. During the initiation, flogging was considered common and its success depended on the

candidate's ability to quietly tolerate the pain. He was considered a man only if he had succeeded in accomplishing this (Hoffmann, 2009).

Unconditional obedience was also dominant in education. Obedience has also been demonstrated by various practices. The best-known practice is concealment, also called a secret mission, which was essentially a cruel "massacre" in the camp of slaves, regardless of gender or age. The education of the girls can be considered the merit of the Spartans. However, the primary goal of women's education was to enable their future children to conceive in a strong, healthy, and trained body. They received similar training in terms of physical education as men. These were also needed to be able to protect the home during a campaign (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs 2020).

The relationship between Spartan education and physical disability

Exploring the characteristics presented earlier, it is worth looking at the phenomenon of physical disability and its assessment. The texts quoted earlier from the works of Aristotle and Plutarch also support the fact that physical disability and deficit appeared. These traits and adjectives were identified and associated with the words "awkward" and "crippled". A person with a disability, including a physical disability, does not

benefit either the individual or the state. The works of Kálmán & Könczei (2002) and Magyar (2017) also refer to Plutarch. The tradition developed in Sparta in the age of Lycurgus that the authors described as the opposite of institutional assistance for children born with disabilities is the following: “The father did not have the newborn baby but took it in his arms and brought it to a place called Lesche, where the elders of the tribes gathered and examined the little one. If it was a healthy and strong infant, they instructed the father to raise him, and at the same time assigned him one of the nine thousand Spartan parcels. But if it was indifferent or crippled, it was thrown into the abyss of Taigetos called Apothetai – with the conviction that it is not in the best interest of either the child or the state for a weak and unviable person to survive. That’s why women bathed the newborn in wine and not water to test the endurance of her body. If the child had epilepsy, some weakness, or sick body, he got a spasm from the strong wine and died, but if he was healthy, he became even more muscular.” (Lükurgosz, 16, 1–3. - translated by Elek Máthé) (Kálmán and Könczei, 2002)

As Hegedűs (2020) suggests, this Spartan practice was not considered unique. It is not only here that the act of removing the child can be discovered. According to Hoffmann (2009), the widespread belief that infants were thrown into a chasm does not hold its

place. Before being sentenced to death, the last “option” was to put the babies to a place on Mount Taygetos called Apothetai, who, more fortunately, could get to childless families or in the worst case, into the hands of slave traders or procurers. In her work, Magyar (2017) suggests that the habit of bathing in wine was the first real big physical test for a Spartan child if he had not been sentenced to exposure before. Also in this case, survival can be related to the physical ability and not to the decision-making of gods or “elders of tribes”. However, it is important to point out that Sparta operated as the only city-state where laws regulated the exposure of children, i.e., “child selection”. In accordance with this law and custom, a body, i.e., the “elders of the tribes,” made a judgment about the child’s future.

Adél Magyar (2017) refers to postnatal birth control by presenting the contemporary mentality. This “child selection and regulation” can also be considered a popular topic in the literature of general pedagogical history and childhood studies.

It is not necessary in the present study to describe the system of “sacrifice” used in different ages and cultures, but we briefly discuss the viewpoint of the Swiss theologian Christina Tuor-Kurth.

According to Christina Tuor-Kurth, the destruction and exposure of infants can be considered a common “cultural phenomenon” in contemporary societies.

In general, poverty and the several children born to a poor family related to it, comfort of wealthier parents, poor physique, and visible physical disabilities are among the reasons. However, in her work, he refers to the guilt and shame developed in parents that followed the exposure and murder (Tuor-Kurth, 2010, pp. 16–17).

Basics of Athenian education

The mode of education in Athens developed differently from that of the Spartans. In his book titled *The Peloponnese War*, Thucydides quotes Pericles as an excellent Athenian statesman: “Their upbringing is characterized by the fact that they have been training themselves with tireless exercises from an early age for masculine courage, however, we live in a freer way, but we can face the same dangers with no less determination... And that we are preparing to overcome dangers with an easier way of life rather than tiring practices, and not with the courage instilled in us by the laws, but primarily borne with us, it has the advantage that we do not anticipate the trials that are yet to come. But if we are in them, we do not show less heroism than those whose whole lives are spent in labor.”

From these lines we can conclude that the Athenians wanted to create a man striving for harmony and living in harmony through education. In addition

to the intellectual ability, moral sense, and receptivity to beauty of a person living in harmony, his courage is also outstanding. With these characteristics, he was able to compete with a Spartan warrior if necessary (Hegedűs, 2020).

Athens was in a better position than the Spartans in terms of its political position. Its reason is that there were not many uninhabited settlers – the metics – and slaves. The polis was headed by the citizens with the highest incomes, the Hellenic-born aristocrats. “Talking tools”, also known as slaves, had no rights. The best state leaders – like Draco, Solon, or Pericles, mentioned earlier – sought to make culture and arts available to the people. Therefore, significant sacrifices were also made. It is salient that, unlike in Spartan education – however, without legal regulations – everyone could “requisit” education. The goal of the wealthy was to raise and “create” a “good polis citizen” who had both professional and general education. Knowledge, especially professional knowledge, was passed down by parents to their children. A profession passed from father to son, while the transmission of general education was the responsibility of the nurse, the mother, the educator, and also the father. The educated man had to acquire many knowledge. He had to know the history of his people, the works of classical writers and poets, and the legends of mythology. In addition to this knowledge, a good polis citizen was

characterized by an argumentative and logical way of thinking who could take part in reasoning and discussion. At the age of seven, family education was followed by a private teacher, similar to the Spartans. The components of the education consisted of muse and gymnastics training. The muse training covered a) grammar-literature training, which included reading, writing, arithmetic and study of literary works, and b) kithara training, which included learning sung poems with music and dancing as well. (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020). Pukánszky and Németh (1997) also mention different types of schools which are: grammatical “school”, kithara “school”, palaistra, gymnasium.

For the purposes of the present study, we aimed to present and describe the schools related to physical education, as it also plays an important role in Spartan education. In the place designated for wrestling – in the palaistra –, children started gymnastics training from the age of seven, which was mainly limited to gymnastics and exercise (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020). In his work, Prohászka (2003) referred to the exercise teacher as a paidotribes or gymnast. The boys performed exercises with uncovered body and accompanied by music. Running and wrestling were the main exercises, but jumping, discus and javelin throwing also appeared (Prohászka, 2003; Hegedűs, 2020). The

seniors continued exercising in the gymnasium. The building consisted of running tracks – indoors and outdoors –, and rooms for changing and bathing were also designed. Lecture halls and libraries had been developed later (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs, 2020).

It is clear that the Athenians also gave priority to the issue of physical education, just like the Spartans. The principle of “kalokagathia” was followed. According to this, “beauty” and “goodness” exist in a harmonic unity. However, the primary purpose of the Spartans and Athenians was not the same. While the goal of the Spartans was to train battle-tested soldiers, the Athenians aimed to create an aesthetic and harmonious body. Physical education focused not only on strengthening the physique, but on its secondary benefits. According to this, by strengthening the physique, the virtues of willpower, selflessness, and self-sacrifice begin to develop. Their ideal is a simple man who can become a hero if needed. A sharp contrast can be seen here in the upbringing of the two nation. In the case of Spartan upbringing, physical coercion prevailed clearly. Athenians believed that they could penetrate deeper into the child’s soul by aesthetics (Pukánszky and Németh, 1997; Hegedűs 2020).

The relationship between Athenian education and physical disability

In the work of Kálmán and Könnczei (2002), we find an indication that another

practice preceded the “habit” of exposing and throwing children into crevices. It was customary for the Greeks to introduce the newborn child to his father, who could decide about the fate of his child. He undertook to raise the child, or he could expel it. Based on this, we can say that some forms of “child selection”, that manifested mostly in the exposure, were always closely related to the life and customs of the Greeks.

Magyar (2017) also reaches this conclusion in her work and quotes the thoughts of Plato and Aristotle. Examining Athenian education, we can conclude that where aesthetics plays a prominent role, the appearance of a distorted, damaged and disabled body may not necessarily could “coexist”. It is likely that a negative mental picture developed in both children and adults about physical disabilities at the examined age. Hegedűs (2020) quotes Hoffmann (2009), saying that the primary and main goal of their education is to make the human body beautiful, proportional, and strong. In addition to realizing the ideal of *kalokagathia*, they believed that the body is the abode of the soul, so it must be especially beautiful. Secondly, a strong and muscular body was expected from a man performing military service, but this did not manifest to the same extent as in Spartan thinking. A healthy and beautifully crafted body has proportional body parts. The movements of a person with such abilities are light, harmonious

and rhythmic. He provides a pleasant and beautiful appearance.

The principle of constructivism, constructive pedagogy

In order to define the constructive “elements” that appear in ancient Greek education, it is essential to clarify some basic concepts. First, we describe the principle of constructivism. Virág (2013) refers to the work of Nahalka (2002) and uses the following definition. The principle of constructivism is that we create knowledge ourselves. It does not flow into us from some external source. Earlier epistemological trends and their representatives represented that knowledge is objective, both its process and its outcome. This was justified by the fact that it can be derived from a reality outside of us, which is objective. Man is considered a passive participant in the process. It is important to emphasize that constructivism does not deny the importance of the interactions between the cognitive system and the environment.

It is also important for the present study to highlight that constructionism proclaims the primacy of culture and social environment. According to this view, an individual can be identified on the basis of culture. We can only be able to interpret other people’s constructions based on social conventions. The existence of conventions is not denied by constructivism either, but according to its

view, they can only be found in the individual. Acquisition of knowledge is tested in the social interactions in which the child or student participates. As a second concept, we turn to constructivist pedagogy. According to Nahalka (2002) its definition is the basic idea of constructivism itself. In another words, trying to incorporate new information into our prior knowledge system. Constructive pedagogy originates from the prediction–action–feedback–prediction cycle. The principles of constructivist didactics, according to Nahalka (2002), can be deduced from the basic idea of constructivism. These are the following: teaching as creating learning environments, problem solving, structure of knowledge systems, importance of prior knowledge, contextual principle, principle of multiple approaches, differentiation, assessment processes.

The didactic principles of constructivist pedagogy and their appearance in ancient Greek education

Some principles are defined below, and then the fit of these didactic principles to ancient Greek education is presented.

Teaching as creating learning environment: The constructional processes of knowledge created by the student are at the heart of the learning process. The expert educator who is an element of the learning environment in this case is responsible for shaping the community. The concept of learning environment introduced by

constructivism: “[...] it is a system that integrates all the important factors influencing the learning process, within the framework of which real school learning takes place.” (Nahalka, 2002, p. 66). The learning environment always seeks to develop problem-solving skills for a specific area of specialized knowledge by creating lifelike contexts (Virág, 2013). The educator with expertise in ancient Greek education could have been both an educator and a senior citizen of the given age. While in the case of girls it was limited to parents and nurses. We can look at an environment that develops skills for a special area of knowledge (in ancient times, the most militant citizen, soldier) by the different types of “Athenian schools”.

The importance of prior knowledge: Prior knowledge determines the process and purpose of teaching. The teacher needs to be aware of the content and mobility of the child’s prior knowledge. According to traditional didactics, the child starts with a clean sheet, with a “tabula rasa”, which will be filled with education. However, according to constructivism, the child already carries a model in his head at birth. He tries to interpret the new knowledge based on this (Virág, 2013). Prior knowledge was passed down from teachers, senior polis citizens and deservedly famous philosophers. In the case of the Athenians, the ideal of kalokagathia, the symbol of knowledge and aesthetics of the body, can be seen as

prior knowledge. Inherited views, which was applied to people with physical disabilities, can also be considered prior knowledge.

Contextual principle: In the contextual principle, students always encounter new knowledge in lifelike situations. These situations are related to the child's deepest knowledge. As a result, new knowledge will be more easily retrievable in the future in lifelike situations or in real life (Virág, 2013). The Spartan practice – essentially a cruel massacre regardless of sex and age –, which was also called a secret assignment as a practice of hiding and survival, can be considered a real-world context.

Differentiation: Differentiation is a process organization principle that takes into account different student knowledge and possible negative differences. When organizing the learning process, care should be taken to make the most of it, based on one's own abilities. As a result, there is no common curriculum, no uniform goals or requirements, only a differentiated system of activities that allows for optimal development (Virág, 2013). Differentiation presumably did not appear in the ancient Greeks. This is true for both physical education and the physically disabled. A good citizen must serve the interests of the state. However, physical strength and fitness are essential to the service of the state.

Assessment: In constructivist pedagogy, evaluation applies to both the work of the

teacher and the performance of the child. The contextual principle mentioned earlier (based on realistic situations) should also be reflected in the evaluation. The teacher has no direct influence on the construction processes; therefore, the student's self-assessment plays a prominent role. The way in which knowledge is measured in traditional numbers and related to classification is almost incompatible with constructivism (Virág, 2013). The evaluation processes appeared in the examined period indeed. The younger ones were faced to a number of trials. The results of these, whether negative or positive, were evaluated in any case. An example is the ritual of becoming a man. In this ritual, the young man was flogged and became a complete human being only if he could tolerate it quietly, and without a word.

Summary

In conclusion, the concept and the fact of physical disability were not new to the ancient Greeks. This is proved by the resources available to us and processed by us. Based on these, it is likely that people with physical disabilities were titled with words such as “crippled” and “indifferent”. Today, of course, these adjectives are out of use, but it was important for our research to clarify them. Physical disability was considered a problem by the ancient Greeks. A problem that is detrimental to both the individual and society. Therefore, people

with this type of disability were often sentenced to death by different types of “child selection” practices. Children with disabilities who survived, presumably did not receive education. Our study also presented some didactic principles of constructivism and constructivist pedagogy that we linked to ancient Greek education and physical disability. These principles were illustrated through examples. The emergence of physical disability as a problem has also been demonstrated through these. One of the didactic principles of constructivist pedagogy – context principle – would be presented as an explanation. According to the principle of adaptation to life, it seems unrealistic for a person with a physical deficit to implement the “practice of hiding” because his or her physical abilities do not allow it. Another example is the principle of differentiation, which probably did not appear at all in education. Like the previous example, it doesn’t seem realistic either. Nor can it be thought that a Spartan, who is characterized by physical health, fitness, and fanaticism, should be relieved of his duties because of his poor health status or weak physique. Furthermore, we sought to present the didactic principles of constructivist pedagogy in order to place it in a kind of educational history framework. Our goal is to expand the literature on the history of education and the history of disability.

References

- Arisztotelész (national edition: 1994): *Politika*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Hegedűs, R. I. (2020): Az európai kultúra bölcsőjénél megjelenő nevelés bemutatása kiemelt figyelmet szentelve a testi fogyatékosok nevelésére. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/2, 9–20. doi: 10.35405/OXIPO.2020.2.9
- Hoffmann, Zs. (2009): *Antik nevelés*. Iskolakultúra-könyvek 35. Veszprém.
- Homérosz (national edition: 1981): *Iliász*, Book XIX. Budapest, 45.
- Homérosz (national edition: 1974): *Odüsszeia*. Budapest.
- Kálmán, Zs., & Könczei, Gy. (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Magyar, A. (2017): *Fejezetek az értelmifogyatékosok-kép történetéből* Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nietzsche, F. (1989): *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Platón (national edition: 1983) *Az állam*. In: *Platón válogatott művei*. Európa Kiadó, Budapest.
- Plutarkhosz (national edition: 1978): *Párbuzamos életrajzok*. Magyar Helikon, Budapest.
- Prohászka, L. (2003): Az európai ókor neveléstörténete. In: Orosz, G. (ed.)

- Az európai ókor neveléstörténete. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból I.* Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Pukánszky, B., & Németh, A. (1997): *Neveléstörténet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Thuküdidész (national edition: 1985): *A peloponnészoszi háború.* Európa, Budapest.
- Tuor-Kurth, C. (2010): *Kinderansetzung und Moral in der Antike. Jüdische und christliche Kritik am Nichtaufziehen und Töten neugeborener Kinder.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Virág, I. (2013): *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák.* Eszterházy Károly Főiskola, Eger

**INNOVATIONS OR NOT?
– THE IMPACT OF PUBLIC EDUCATION LAWS
BETWEEN 1868 AND 1985
ON PEOPLE WITH PHYSICAL DISABILITIES
IN HUNGARY**

Authors:

Renáta Ildikó Hegedűs
Eszterházy Károly University

Dóra Roszik
University of Szeged

Első szerző e-mail címe:
hegedusrenataildiko@gmail.com

Lektorok:

Pető Bálint (PhD)
Szegedi Tudományegyetem

Nóvik Attila (PhD, habil.)
Szegedi Tudományegyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

INNOVÁCIÓK VAGY SEM? – 1868 ÉS 1985 KÖZÖTTI KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNYEK HATÁSA A TESTI FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐKRE MAGYARORSZÁGON.

Jelen tanulmányunk célja, hogy bemutatásra kerüljenek az 1868 és 1985 közötti Magyarországon bevezetésre kerülő közoktatási törvények, melyek különböző szinten, de az egymásra épülő iskolák rendszerét szabályozták. Továbbá célkitűzésünk, hogy bemutassuk ezek hatását a testi fogyatékossggal élőkire vonatkozóan.

Kulcsszavak: innováció, testi fogyatékossg, közoktatási törvények, fogyatékossg-történet, gyógypedagógia

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

The aim of our present study is to present the public education laws introduced in Hungary between 1868 and 1985, which regulated the system of schools built on different levels but on top of each other. Furthermore, our additional goal is to demonstrate their impact on people with physical disabilities.

Keywords: innovation, physical disability, public education laws, disability history, special education

Discipline: psychology, pedagogy

Hegedűs, Renáta Ildikó & Roszik, Dóra (2021): Innovations Or Not? – The Impact of Public Education Laws Between 1868 and 1985 on People with Physical Disabilities in Hungary. *OxIPO folyóirat*, 2021/2. szám, 59–64. DOI: 10.35405/OXIPO.2021.2.59

In addition to the education and upbringing of typically developing children, public education laws and their innovations have greatly influenced the development of the education and upbringing of various disability groups. The aim of our present study is to present the well-known and comprehensive school laws regulating the system of schools of different levels, but built on each other, from 1868 to 1985 in Hungary. Public education laws enacted at that time had different effects on the typically developing group of children and children belonging to different disability groups. The primary aim of our study is to explore the impact these had on children belonging to the group of people with physical disabilities. We try to explore whether they mediate an innovative approach or rather hinder the extension of education to all children.

Evolution of the definition of physical disability

The concept of special education first appeared in Hungary in the 1880s and has been used by the profession ever since. At first, even in the period surrounding the development of special education

terminology, attention was drawn only to those with conspicuous “disabilities” who were referred to by various adjectives – “abnormal”, “physically or mentally weak” “suffering from physical, mental or moral degeneration”. Based on the sources processed, we can conclude that people with physical disabilities were called “physically degenerated” and “physically weak”. The pioneers of special education in Hungary –József O. Vértes, Zoltán Tóth and Gusztáv Bárczi – also dealt with the issue of physical disability. In his work entitled General Special Education, published in 1933, Tóth classified people with physical disabilities into the group of special individuals – into the 4th subgroup of main group II – who were distinguished for their special physical and mental shape and were often referred to as “crippled”. In the typology of József O. Vértes, the concepts of normality and abnormality appeared. In his work published in 1940, this group includes the phenotypes of physically abnormal people (cripples), but within this he distinguishes five different types. According to Bárczi, “the task of special education (defectology) is to take care of, educate, raise and employ those who

belong to its responsibility. People with such defects are those with cognitive, hearing, visual, speech and mobility impairments” (Bárczi, 1959, p. 5). Based on this, it is clear that a “milder” term has emerged that may not be as pejorative as its predecessors. However, these terms are all elements of a larger collective concept/system. In the 20th century, two levels arose in the development of the collective concept of “disability”. One of the main groups included people with reduced mobility. We considered it necessary to present the process of the development of these concepts because these were considered to be technical terms of the examined period. Today’s definition is as follows:

According to the definition of Section 4, Clause 13 of Act CXC of 2011 on National Public Education, students with special educational needs are among the children and students with special attention, including those with special treatment. Those in need of special attention are:

- a) children or students with special needs:*
- aa) children or students with individual needs,*
- ab) children or students with adaptation, learning and behavior problems,*
- ac) highly talented children or students*

Based on this, children with physical disabilities also fall into this category.

The Institution on Educational Research and Development (2009) determines *handicapped people* as the

following: people with permanent and irreversible change in their motor and posture functions. This change can occur after an injury, or these functions can be absent from birth. Although the Act on Public Education does not use the term “handicapped” but *physical disability* (Net1).

Public education laws and their impact on people with physical disabilities

Public education laws have greatly influenced the development of education and training of various disability groups. Below we examine the sections on disability through a presentation of disability laws. The first Act on Folk Education – Article No. XXXVIII of 1868 on Public Education in Folk High Schools – is one of the outstanding merits of Minister József baron Eötvös on compulsory education. Based on this, it requires everyday elementary school for every child between the ages of 6 and 15. However, the law excludes children with disabilities, including children with physical disabilities. § 2. Children who are physically or mentally weak according to the medical officer may be exempted from the obligation to attend school for a shorter or longer period of time by the school board (Section 117).

It brings an amendment to Act No. XXX of 1921 and 130.700. VII VKM Implementing Instruction of 1922. The

Public Education Act serves to strengthen compulsory education and covers people with disabilities. This law is decisive in the history of Hungarian special education. It strives to achieve the schooling of all school-age children applying punitive rigor if necessary. The law explicitly states that the education of people with disabilities should be segregated as § 7 of the law excludes it from public schools.

“§ 7. On the proposal of the teaching staff (teacher) and on the recommendation of the primary school authority (guardianship, school board), the assigned school supervisor excludes the child from the public school for a longer or shorter period of time than it is necessary, if he or she: 1) has an failing in the physical organism that makes normal progress in his or her studies impossible; 2) suffers from a contagious or disgusting disease; 3) is mentally ill or dull-minded; 4) endangers the morals of other children. Children excluded from public school remain obliged to attend school, and the Minister of Religion and Public Education, in agreement with the ministers concerned, regulates the issue of their education in a decree.”

However, the last section of § 7 obliges the Minister of Religion and Public Education to regulate the compulsory schooling of the excluded children. Based on this, we can say that this is the first compulsory education for all school-age

children. In addition to § 7, § 6 also contains a measure to this effect.

§ 6. On the proposal of the teaching staff (teacher) (§ 1) and on the recommendation of the primary school authority (guardianship, school board), the assigned school supervisor may exempt the child from attending public school if he or she: 1) receives an appropriate education at home or in a private institution; 2) physically or mentally retarded; or if 3) going to school endangers the health or safety of the child. However, a child taught at home or in a private institution is required to take an examination in a public school each year. The rate used in this study should not be lower than the rate set for regular students. If the examination reveals that the education was unsatisfactory, the primary school authority obliges the child's legal guardian to enroll and admit the child to a public school. The education of children belonging to points 2 and 3 is regulated by the decree of the Minister of Religion and Public Education.“

The Act No. III of 1961 is about the Education System of the Hungarian People's Republic. It decides about the school rights of children with disabilities in § 4.

“§ 4. In justified cases, the child who is subject to compulsory full-

time schooling may be exempted from attending school for one school year. The education and upbringing of a physically, sensory or intellectually disabled child who can be trained in compulsory education takes place in special education institutions. An unteachable child should be exempted from attending schools.”

This law also includes the notion of “unteachable” that is no longer accepted in the profession. Instead of this, the notion of “unteachability” in the context of school was born.

Act No. I of 1985 on Education states in sections 3 and 4 the right to education and compulsory schooling of all school-age children. Furthermore, it supports the provision of social equality and the education of people with disabilities. In Section 9 Chapter I, among the principles, we can find the following:

“§ 9. (1) In order to promote social equality, the state shall provide support to the disadvantaged. (2) The state helps to develop the skills and knowledge of young people with outstanding talent. (3) The state provides increased care about the education of children with physical, sensory, cognitive and speech disability.”

The possibility of integrated education arises in the part of Chapter I of the Act on compulsory education. In § 52, “(2) A child with a physical, sensory, cognitive or speech disability, whose health and personality condition justifies his or her upbringing and education in a primary school corresponding to his or her disability, fulfills his or her compulsory education in the designated primary school in accordance with the provisions of special legislation.”

In addition, “§ 75. (2) In the case of students with physical, sensory, cognitive or speech disability, secondary schools also must take into account the nature and extent of the disability.”

Summary

In summary, we can say that disability — in this case, physical disability — and its concept were not new even at the time of the development of special education typology. The different adjectives transformed, shifting towards a less pejorative direction over time. However, we had to wait for the laws on people with physical disabilities to come into force and be applied. The aim of our study is primarily to raise further research questions. For example, whether we can see regulations that do not guarantee the right to education as an innovation or not. That is, they either exempt children from attending school for a shorter or longer period of time or even completely

exclude some children who are not typically developing for some reason.

References

Act No. CXC of 2011 on National Public Education

Act No. I of 1985 on Education

Act No. III of 1961 on the Education System of the Hungarian People's Republic

Act No. XXX of 1921 and 130.700. VII VKM Implementing Instruction of 1922

Act No. XXXVIII of 1868 on the subject of public education in folk high schools

Bárczi, G. (1959): *Általános gyógypedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Net1: *Sajátos nevelési igény: A látássérülés, a hallássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszéd fogyatékoság, az értelmi fogyatékoság.: Ami a kategóriák mögött van*. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) oldalán 2009.06.17-ikén közzétett bejegyzés. Letöltés: 2021.03.20. Web: <http://ofi.hu/sajatos-nevelési-igény-latasszerűs-hallasszerűs-mozgáskorlátozottság-az-autizmus> Downloaded: 29 Oct 2019

Tóth, Z. (1933). *Általános gyógypedagógia*. Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest.

Vértes, O. J. (1940): *A gyógyító nevelés rendszere*. Kókai, Budapest.

A JAVÍTÓINTÉZETI NEVELÉS KOMPLEXITÁSA A KRIMINÁLPEDAGÓGIA TÜKRÉBEN

Szerző:

Molnár Fanni
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
molnarfanni97@gmail.com

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Mező Katalin (PhD)
Debreceni Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

E tanulmány a javítóintézeti nevelés (jeleneteit, oktatóit) vizsgálja a kriminálpedagógia tükrében. Ebben a cikkben egy folyamat közbeni kvalitatív kutatás is bemutatásra kerül, amely a javítóintézeti nevelés oktatási folyamatát vizsgálja. A tanulmány tartalmazza a kutatás kriminálpedagógiai alapjait.

Kulcsszavak: javítóintézet, kriminálpedagógia, nevelés, szociálpedagógia

Diszciplína: pedagógia

Abstract

COMPLEX EDUCATION IN REFORMATORY IN LIGHT OF CRIMINAL PEDAGOGY

This study investigates reformatory education (its scenes, educators) in light of criminal pedagogy. In this article, in-process qualitative research is also shown that investigates the process of education of reformatory. This article contains the criminal pedagogy underlies of the research.

Keywords: reformatory, criminal pedagogy, education, social pedagogy

Discipline: pedagogy

Molnár Fanni (2021): A javítóintézeti nevelés komplexitása a kriminálpedagógia tükrében. *OxIPO folyóirat*, 2021/2. szám, 65–75. DOI: 10.35405/OXIPO.2021.2.65

A tanulmányban a különböző kriminálpedagógiai elméleteket a javítóintézeti nevelésre vonatkoztatva vizsgáljuk. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény (továbbiakban: Gyvt.) 15. § (5) bekezdése szerint a javítóintézeti nevelés a gyermekvédelmi jelzőrendszer része. A büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról szóló 2013. évi CCXL. törvény 344. §-a deklarálja a javítóintézeti nevelés célját, miszerint az intézkedés végrehajtása során elő kell segíteni a fiatalok társadalmi beilleszkedését, aminek érdekében szükséges enyhíteni a beilleszkedési zavarait, rendezni pszichés állapotát, növelni iskolázottságát, illetve elfogadtatni az alapvető erkölcsi normákat, továbbá elősegíteni az egészséges életmód kialakítását.

Ez alapján látható, hogy a javítóintézetek elsődleges célja az, hogy a fiatalokat hozzásegítse az erkölcsös magatartás gyakorlásához, a társadalomba való reintegrációhoz, tehát nem büntetésről beszélünk, hanem sokkal inkább korrekcióról, illetve terciér prevencióról, mivel az elsődleges cél az, hogy a fiatalok ne kövessen el újabb bűncselekményt. Ebből adódóan a javítóintézeti nevelés egyszerre végez preventív és korrektív tevékenységet.

A növendékekkel foglalkozó szakemberek saját területük kompetenciáira támaszkodva közösen végzik a komplex nevelési feladatokat, amihez elengedhetetlenül

fontosak többek között a kriminálpedagógiai ismeretek.

A kriminálpedagógia a pedagógia egy részterülete, ami a bűnelkövetők zárt intézeti nevelésével foglalkozik. A kriminálpedagógia egyik fontos alapját a kriminológiai kutatások képezik, amiken keresztül megfogalmazódnak a nevelési programok (Korinek és Lévay, 2006). A kriminálpedagógia nem függetleníthető más társtudományoktól, azoknak a rendszerében fogalmazódnak meg a nevelési elvek. Ilyen társtudomány a pedagógia azon belül az általános pedagógia, szociálpedagógia, gyógypedagógia, továbbá a pszichológia azon belül a szociálpszichológia, illetve szociológia és kriminológia (Ruzsonyi, 2006). Ezeket alapul véve láthatóvá válik, hogy a kriminálpedagógiát egy multidiszciplináris térben szükséges értelmeznünk. A továbbiakban áttekintésre kerülnek azok a nevelésméletek, amik a kriminálpedagógia részét képezik, illetve kifejtésre kerül, hogy a kriminálpedagógia alapelvei hogyan jelennek meg a javítóintézeti nevelés struktúrájában, végül szeretném bemutatni a jelenleg folyamatban lévő kutatásunk háttérét, ami a javítóintézeti nevelés folyamatára fókuszál.

A javítóintézeti nevelés során alkalmazható kriminálpedagógiai elméletek

A javítóintézeti nevelés eredményes végrehajtásával kapcsolatban több elméleti megközelítés született. Volentics

(1996) modellje elsődlegesen pszichológiai megalapozottságú, amely a szükségletekre orientált. Volentics (1996) szerint a zárt intézetnek a következő szükségletekből célszerű kiindulnia: mentálhigiénés, szociális jellegű, egészségügyi, illetve nevelési-oktatási szükségletek. Szerinte az intézeti nevelés célja, hogy kialakítsák az igényt ezekre a szükségletekre, illetve diszfunkció esetén korrigálják azt. A komplex fejlesztés során a különböző részterületekhez problémaprofil elkészítését javasolja, amely lehetőséget nyújt arra, hogy minden növendék esetén a nevelés az egyéni szükségletekre fókuszáljon (Volentics, 1996). A szerző a javítóintézeti reszocializáció eredményességének érdekében kutatására alapozva további javaslatokat fogalmazott meg, amelyek a következők: kulturáltsági szint emelése, a szocializációs folyamat hiányosságainak pótlása, munkavégzéshez szükséges képességek fejlesztés, viselkedés-magatartás formálása, érzelmi élet fejlesztése, „erkölcsi struktúrák” javítása, családi és baráti kapcsolatok rendezése, formálása. Volentics (1994) kiemeli az egyéniesítés fontosságát, mivel csak a személyre szabott nevelési terv tudja biztosítani a fiatal számára azt, hogy a személyisége pozitív irányba változzon (Volentics, 1994).

Ruzsonyi (2008) szerint a zárt intézetben megvalósuló kriminálpedagógiai nevelés nem cél, hanem a cél eléréséhez szükséges eszköz. A nevelési közeg külső kényszer eredményeként alakul ki, és az érintettek bizonyos jogainak korlátozása

mellett zajlik. Ruzsonyi (2008) szerint a cél – aminek eszköze a nevelés – a konstruktív életvezetés megalapozása kriminális magatartást tanúsító bűnelkövetők körében (Ruzsonyi, 2008). A pedagógiai személyiségfejlesztési felfogását a Bábosik (1987) által kidolgozott rendszerre és a Maslow (1970) szükséglet hierarchiai biztonság és szeretet szükségletekre, illetve a megismerő-szociális kompetenciára alapozza. Szerinte szükségszerű, hogy a korrektív nevelés során a kognitív és szociális készségeket együtt fejlesszék. Ruzsonyi (2002) szerint egyes területek formálására pedagógiai megközelítésből bármely zárt intézetben lehetőség van. A kognitív-szociális kompetenciák részét képezik a konfliktuskezelés és a praktikus életismeretek átadása. Ezek mellett Volentics-hoz (1994) hasonlóan további nevelési részterületeket jelöl meg, amelyek a következők: helyes szokások kialakítása, példakép formálása, egészséges életmódra való igény kialakítása, biztonságra-elfogadásra való igény kialakítása, készségek fejlesztése, ismeretek közvetítése (Ruzsonyi, 2002).

A továbbiakban ismertetésre kerül Bronfenbrenner (1992) modellje, ami a javítóintézeti növendékek szocializációs folyamatára is vonatkoztatható. Bronfenbrenner (1992) ökológiai modelljében tekintettel a szocializációs folyamatra négy rendszert különböztet meg, amelyek a következők: mikro-, mezo-, exo-, és makrorendszer. A modell alapján az egyén és a környezete egy rendszerben működik, amelyben a különböző szintek egymásra

épülnek. „Az első a mikrorendszer, amely magában foglalja a gyereket és az őt körülvevő közvetlen környezetet. ... A mezorendszer két vagy több további szintér megjelenését jelenti a gyerek életében, amiben fejlődik a személyisége, aktivitása. Ilyen szintér a bölcsőde, óvoda, iskola, ami egyben a másodlagos szocializáció színtereként, hatással van a mikrorendszer működésére és viszont.” (Rákó, 2014, 23.). Az exorendszert alkotják azok az intézmények, amelyek a gyermek mindennapi életére, fejlődésére indirekt módon hatnak. A makrorendszer alatt a világ működését meghatározó meggyőződéseket, elképzeléseket értjük. Ezek alapján töltik be az emberek a társadalmi szerepeket, illetve fogadják el az alapvető társadalmi normákat (N. Kollár és Szabó, 2004).

Bronfenbrenner modellje a gyermekotthonok mellett vonatkoztatható a javítóintézetekre is. A mikrorendszer esetében a nevelő és a növendék kapcsolatára, a napirendre, a csoportlégtérre. Ezen a szinten jelentős még a csoporttársakkal való kapcsolat minősége. A mezorendszer esetében az iskola és a munkafoglalkoztatási közösségre, szabadidős tevékenységekre vonatkoztatható. Az exorendszer esetében az intézmény intézményekkel meglévő kapcsolatára, illetve ide tartozik minden olyan személy, aki foglalkozik a növendékkel. Végül a makrorendszer esetében a beavatkozási eszközökre és intézményi szabályokra vonatkoztatva. Ehhez a szinthez tartoznak a

nevelési módszerek, terápiás és csoport-terápiás foglalkozások. Ide tartoznak az intézmény működését meghatározó törvények is (Rákó, 2014).

A kriminálpedagógiai alapelvek érvényesülése a javítóintézeti nevelés struktúrájában

A következőkben annak érdekében, hogy átláthatóbbá váljon a javítóintézeti nevelés rendszere, röviden áttekintésre kerül a javítóintézet jogi háttere. A javítóintézeti nevelés a Büntető Törvénykönyvről szóló 2012. évi C. törvény 108.§ (1) bekezdés alapján bírói intézkedésnek felel meg. A törvény alapján a bíróság a fiatalkorú eredményes nevelése érdekében rendeli el, amely időtartama minimum egy, maximum négy év. A javítóintézeti nevelési időtartam felénél, de legalább egy év után a bíróság dönthet az ideiglenes elbocsátásról.

A Gyvt. külön fejezetben rendelkezik a javítóintézeti nevelésről és ellátásról. A Gyvt. 66/M. § (1) – (3) bekezdése alapján az intézetek teljes körű ellátást biztosítanak a növendékek számára, és ellátják a fiatalkorú gondozását, nevelését, felügyeletét, továbbá az oktatásával, képzésével és munkafoglalkoztatásával kapcsolatos feladatokat. Az ellátását legfeljebb tizenkét fős csoportokban kell biztosítani (Gyvt. 66/M. § (1) – (3) bekezdés). Ugyan ezen törvény 66/N. § (1) bekezdése alapján a javítóintézet szervezeti felépítését és működési rendjét a szervezeti és

működési szabályzat határozza meg. A Gyvt. 66/O. § (1) – (4) bekezdés szerint a javítóintézeti tanács javaslatot tesz az igazgatónak a fiataikorú zárt jellegű intézeti részlegben történő elhelyezésére, annak mellőzésére, megszüntetésére, vagy meghosszabbítására, illetve javaslatot tesz a fiataikorú utógondozó részlegen való elhelyezésének engedélyezésére vagy annak elutasítására, továbbá javaslatot tesz a büntetés-végrehajtási bírónak a fiataikorú ideiglenes elbocsátására vagy annak mellőzésére. A javítóintézeti utógondozást azok vehetik igénybe, akik a családjukba valamilyen oknál fogva nem térhetnek vissza, és az elbocsátás idejére nem sikerült számukra lakhatást és megélhetést teremteni, illetve ha a megkezdett tanulmányaikat a javítóintézetben belül szeretnék befejezni (D1). A Gyvt. 66/Q. § alapján a növendék az utógondozói részlegen a tanulmányainak befejezéséig, vagy élethelyzetének rendeződéséig, de legfeljebb 24. életévének betöltéséig maradhat.

Az előző fejezetben bemutatott javítóintézeti nevelésre kidolgozott modellek után a következőkben áttekintjük a javítóintézetek működését és pedagógiai programját. A javítóintézetek pedagógiai programja egységes szakmai szttenderekre épül, amit 2015-ben egy szakmai munkacsoport dolgozott ki. A következőkben a „Társadalmi Megújulás Operatív Program Javítóintézeti ellátás biztosítása fiúk részére a Dunántúlon” című projekt keretében készült szakmai szttendereket mutatjuk be (D2, D3, D4, D5). Az

intézetek a fiataikorúak befogadása után többszintű ellátást biztosítanak számukra. Biztosítják a lakhatást 12-16 és 16-21 éves korcsoportbontásban. A tárgyi feltételt tekintve minden csoportnak külön biztosított a háló- és tanulószoba, közös nappali és fürdőszoba, továbbá az intézetek rendelkeznek többek között orvosi szobával, könyvtárral, szakköri helyiséggel, tornateremmel, sportpályával, terápiás csoportszobával.

Az alapvető szükségletek vonatkozásában biztosított számukra a napi ötszöri étkezés, évszaknak megfelelő ruházat, tisztálkodási eszközök, zsebpénz, illetve orvosi ellátás. A növendékek kapcsolatot tarthatnak a hozzátartozóikkal, védőjükkal, a pártfogó felügyelővel. A kapcsolattartás megvalósulhat látogatás, levelezés, csomagküldés, telefonbeszélgetés által.

A javítóintézet alapfeladata, hogy biztosítsa a bekerülő növendékek reszocializációját, ami alatt azt értjük, hogy igyekeznek megteremteni azokat a feltételeket és biztosítani azokat a körülményeket, amik hozzájárulnak a növendék társadalmi kirekesztődésének megszüntetéséhez. Alapvetően a nevelés módját két alapelve fektetik le: a gyermeki jogok érvényre juttatására és egyénre szabott személyiségfejlesztésre. A pedagógiai folyamat – Volentics (1994) és Ruzsonyi (2002) által is kidolgozott – hét területre terjed ki, amelyek a következők: kulturális szint emelése elsődlegesen oktatás segítségével; szocializációs folyamat diszfunkcióinak korrigálása, hiányosságok

pótlása elsődlegesen életmód, életrend kialakításán keresztül. A munkavégzéshez szükséges képességek fejlesztése elsődlegesen munkafoglalkoztatás, szakmai oktatás, önkontroll fejlesztésének segítségével; viselkedés formálása elsősorban terápia, tréning, napi csoportfoglalkozások által; érzelmi élet fejlesztése elsősorban szorongások kezelésével, reális énkép kialakításával, szabadidő hasznos felhasználásával, nevelőkkel és társakkal kialakított kapcsolatokkal. Az erkölcsi fejlődés elősegítése leginkább tevékenységek rendszeres értékelésével, továbbá testi nevelés és egészséges életmód kialakítása sportfoglalkozások, és helyes életmód kialakítása által. A nevelés folyamatában törekednek a konstruktív életvezetés kialakítására. Ez alatt azt értjük, hogy olyan életvitelt igyekeznek kialakítani, amely szociálisan és az egyén szempontjából is értékes. Ezeket a tevékenységformákat a pozitív megerősítéssel rögzítik a növendékekben.

A javítóintézeti nevelés fontos eszköze az oktatási tevékenység. Az oktatás során igyekeznek a hiányzó ismereteket pótolni, tanulás iránti motivációt felkelteni, érdeklődési kört szélesíteni. Jellemző, hogy a fiatalok hosszú iskolahagyás után kerülnek újra az iskolapadba, tudásuk sokszor nem adekvát a bizonyítványban szereplő eredményeknek, alacsony a tanulás iránti motivációjuk, írás, olvasási, számolási nehézségekkel küzdenek, saját képességeiket általában alulértékelik. A növendékek differenciált oktatásban részesülnek.

A meglévő tudást gyógypedagógus segítségével mérik fel, és egyéni oktatási tervet készítenek számukra, továbbá a növendékek fejlődésével kapcsolatban rendszeresen konzultálnak az érintett szakemberek. Az intézeteknek nagyon fontos feladata a munkafoglalkoztatás, a munkavégzéshez szükséges tudás átadása, hozzásegítés szakma megszerzéséhez, tehát a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés esélyeinek növelése.

A javítóintézetek biztosítanak intézményen belüli, illetve intézményen kívüli munkafoglalkoztatást, amiért a növendékek díjazásban részesülnek. Az oktatáson és a munkafoglalkoztatáson kívül fontos a rekreációs lehetőségek biztosítása. Jellemző a növendékekre, hogy szabadidejüket nem tudják hasznosan tölteni, mivel a szabadidős tevékenységekkel kapcsolatban kevés ismerettel rendelkeznek, ezért az intézeteknek egyik alapvető feladata, hogy olyan rekreációs tevékenységekkel ismertessék meg a fiatalokat, amiket az intézet után is szívesen végeznek.

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a javítóintézet semmiképp sem büntető jellegű, hanem teljes mértékben a növendék fejlődését, társadalmi reintegrációját szolgálja (D2, D3, D4, D5). Magyarországon minden intézmény ezen protokoll alapján működik. A fentiekből kifolyólag látható, hogy Volentics (1994, 1996), illetve Ruzsonyi (2002, 2008) által megfogalmazott nevelési, fejlesztési területek, célok egyaránt megjelennek a javítóintézeti nevelés szakmai programjában.

A továbbiakban az 1. táblázat segítségével tekintjük át azt, hogy a pedagógiai folyamat hét területéhez hogyan tudnak

kapcsolódni a növendékek nevelésével foglalkozó különböző szakemberek.

1. táblázat: A pedagógiai folyamat hét területe a növendékek nevelését végző szakemberekre vonatkoztatva. Forrás: a Szerző

Feladat	Nevelő, gyermekfelügyelő	Iskolai tanár	Szakoktató	Pszichológus
Kulturáltsági szint emelése	tanulási tevékenység segítése, közművelődési foglalkozás tartása	a korai iskolai lemorzsolódás következtében keletkezett hiányosságok pótlása az egyéni szükségletekre fókuszálva	az adott foglalkozáshoz kapcsolódó ismeretek bővítése	együttműködés a nevelőkkel, tanárokkal, oktatókkal
Diszfunkciók korrigálása	a napirend szigorú megtartása során hozzájárulás az életmód, életvitel rendezett kialakításához	motiváció kialakítása a tanuláshoz, fejlődéshez elsődlegesen a generációs sajátosságok függvényében	a munkavégzés során megfelelő magatartásforma kialakítása, megtartása	énkép, önismeret fejlesztése; helyes életvitel kialakítása egyénre orientáltan
Munkavégzéshez szükséges képességek fejlesztése	a napirend során felmerülő mindennapi munkavégzés során a motiváltság kialakítása; a rend, tisztaság iránti igény kialakítása	pontosság, szabálykövetés kialakítása a feladatok megoldása során	munkavégzéssel kapcsolatos kompetenciák fejlesztése a tevékenységek szakszerű elvégzése során	foglalkozással kapcsolatos jövőkép kialakítása
Viselkedés formálása	tematikus tréningek által (empátianövelés, kommunikációs készségek fejlesztése stb.); a napi tevékenységek során magatartáskontroll; házirend betartatása; a szabályok jelentőségének megértetése, adaptálása	az iskola házirendjének betartatása, a szabályok jelentőségének megértetése, adaptálása	tanműhelyi szabályok betartatása; a szabályok jelentőségének, megértetése, adaptálása	viselkedés okainak feltárása, egyénre orientált korrekció; nevelőtársak informálása, tanácsadása
Érzelmi élet fejlesztése	személyes kapcsolat kialakítása; önismeret fejlesztésére irányuló csoportos és egyéni foglalkozások; szabadidő hasznos eltöltésével kapcsolatos kompetenciák átadása	személyes kapcsolat kialakítása; érzelmi bevonódás kialakítása az egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan	személyes kapcsolat kialakítása; érzelmi bevonódás az egyes alkotási folyamatokba	személyes kapcsolat kialakítása; szorongás enyhítése; énkép formálása
Erkölcsei fejlődés elősegítése	folyamatos erkölcsi iránymutatás a napi tevékenységek során; pozitív visszacsatolás	folyamatos erkölcsi iránymutatás az órai tevékenységek során; pozitív visszacsatolás	folyamatos erkölcsi iránymutatás a munka során; pozitív visszacsatolás	folyamatos erkölcsi iránymutatás az egyéni esetkezelések során; pozitív visszacsatolás
Testi nevelés és egészséges életmód kialakítása	egészséges életmódra nevelés a napi tevékenységek és csoportfoglalkozás során; prevenció programok; a napirendi sporttevékenység hatékony és változatos kihasználása	egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretátadás, prevenció	a munkatevékenység, mint a lelki egészség része	mentálhigiénés segítségnyújtás a lelki egészség vonatkozásában

Az 1. táblázatban láthatjuk, hogy a szakemberek feladatköre valamennyi területre kiterjed, a különböző feladatok fedhetik egymást, illetve számos más tevékenységekkel kiegészülnek. A pedagógusok elsődlegesen csoportszinten végzik a feladatokat, míg a pszichológus számára leginkább az egyéni esetkezelés útján valósulnak meg a nevelési célok.

Felmerül a kérdés, hogy milyen eredményeket tud felmutatni a javítóintézet, mi történik az elbocsátás után. Az utánkövetésnek számos nehézsége van, mivel a javítóintézet „nem hagy nyomot” maga után. Ideiglenes elbocsátás esetén a növendék pártfogás alatt áll, de amint letelik az ideiglenes elbocsátás tartalma, a fiatal kikerül a látókörből. Hatvani Erzsébet és Papházi Tibor (2003) szerint a javítóintézet utáni életutak sokszínűek lehetnek, de mégis tipizálhatóak. Konkrét típusneveket nem fogalmaznak meg, de háromféle utóéletet különböztetnek meg és írnak le. Az első típus azon volt növendékek csoportja, akiknek az élete pozitív irányt vett fel, sikeresen reintegrálódtak, illetve voltak, akik mobilizálódtak is. A második típusba azok tartoznak, akik nem lettek visszaesők, de életükben számos nehézség van jelen. A harmadik típusba pedig azok a volt növendékek tartoznak, akik visszaesők lettek tehát újabb bűncselekményt követtek el (Hatvani és Papházi, 2003).

A javítóintézetekben dolgozó szakemberek növendékközpontú tevékenységük során igyekeznek biztosítani a reinteg-

rációt, illetve növelni a mobilizációs esélyeket. A nevelés és a napi tevékenységes során olyan alternatívákat nyújtanak a fiataloknak, amik a többség esetében az addigi életük során nem volt jelen, de a szocializáció szempontjából elengedhetetlenül fontosak.

A javítóintézeti nevelés folyamatát vizsgáló kutatás háttere

A kutatásunk az EMMI Debreceni Javítóintézetében fog megvalósulni. A kutatás során kvalitatív (félleg strukturált interjú) és kvantitatív (dokumentumelemzés) módszerekkel igyekszünk vizsgálni a javítóintézeti nevelés eredményességét, egyrészt a növendékek tapasztalatai, másrészt a nevelők, tanárok, pszichológus tapasztalatai, harmadrészt a növendékek dokumentumai alapján. A kutatás fő célja, hogy a növendékek intézetben töltött éveit olyan módon vizsgáljuk, ami alapján mérni, és tipizálni tudjuk a nevelés hatékonyságát. Ennek érdekében elemezzük a növendékeket saját meglátásuk, és nevelőik szempontja alapján. A növendékek esetén a minta 13 fő javítóintézeti növendék, akik legalább egy éve intézeti nevelésben részesülnek, és betöltötték 16. életévüket. A nevelők esetén nyolc fő javítóintézeti nevelő (ebből két fő befogadó csoportnevelő), a tanárok, szakoktatók vonatkozásában három fő javítóintézeti tanár, és egy fő tanműhely oktató, továbbá egy fő pszichológus.

A kutatási kérdések a következők:

1. Milyen jellemzőkkel rendelkeznek a növendékek, amikor az intézetbe kerülnek, különös tekintettel a mindennapi életvitelre, tanulásra, magatartásra, pszichés állapotra, személyiségre, munkához való hozzáállásra vonatkoztatva?
2. Mik a legfőbb nehézségek a nevelési folyamat során? Hogyan kezelik ezeket a különböző szakemberek?
3. Minimum egy év javítóintézeti nevelés után, milyen változások következnek be a mindennapi életvitelre vonatkozóan?
4. Minimum egy év javítóintézeti nevelés után, milyen változások következnek be a tanulásra, munkára vonatkozóan?
5. Minimum egy év javítóintézeti nevelés után, milyen változások következnek be a pszichés állapotra, és személyiségre vonatkozóan?
6. Minimum egy év javítóintézeti nevelés után, milyen jövőbeli kilátásokat látnak a szakemberek és a növendékek?
7. Milyen módszerekkel érik el a változást a különböző szakemberek?

A dokumentumelemzés tekintetében minden növendék esetén háromhavonta van felülvizsgálat, ebből kifolyólag a növendék-minta fejenként rendelkezik legalább négy felülvizsgálattal, így minimum összesen 60 felülvizsgálati dokumentum kerül áttekintésre a következő szempontok alapján: nevelő meglátásai, célkitűzés; iskola meglátása, célkitűzés; szakoktató meglátásai, célkitűzés; pszichológus

meglátásai, célkitűzés; egészségügyi részleg meglátásai, célkitűzés.

A szakemberek leírásai alapján elsődlegesen a legkorábbi és legutóbbi leírás vonatkozásában vizsgáljuk a növendék-minta változásait, hogy pozitív, negatív vagy stagnál, történt-e fejlődés, vagy visszafejlődés, illetve milyen területeken. Áttekintésre kerül a személyi lap, ami tartalmazza a jutalmakat, büntetéseket. Ez esetben a jutalmak és büntetések alakulásának számát, és időbeli eloszlását vesszük figyelembe.

Irodalom

- Maslow, A. (1970): *Motivation and Personality (2nd edition)*. New York: Harper and Row.
- Bábosik István (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bronfenbrenner, U. (1992): Ecological systems theory. In Vasta, R. (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Jessica Kingsley Publishers, London.187-249.
- Hatvani E. és Papházi T. (2003): A javítóintézet utáni életutak. *Kapocs*, 2. 5. 56-68.
- Korinek L. és Lévay M. (2006): A kriminológia fogalma, feladata, kutatási területe. In: Gönczöl K., Kerecsi K., Korinek L. és Lévay M. (szerk.): *Kriminológia – Szakkriminológia*. Complex Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K. és Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Rákó E. (2014): *Gyermekevédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Ruzsonyi P. (2002): Karakteresen eltérő kezelési formák a fiatalok fogvatartottak körében. *Börtönügyi Szemle*, 21. 2. 23-52.
- Ruzsonyi P. (2006): A kriminálpedagógia lehetősége a börtönadaptáció és a társadalmi integrálódás érdekében. *Börtönügyi Szemle*, 25. 2. 21-33.
- Ruzsonyi P. (2008): Kriminálpedagógiai útkeresés a fiatalok fogvatartottak szabadságvesztés- büntetésének végrehajtásában. *Börtönügyi Szemle*, 27. 4. 14-32.
- Volentics A. (1994): Elképzelések a fiatalok zárt intézeti neveltek reszocializációs gondozásának korszerűsítéséről. In: Gönczöl K. (szerk.): *Büntetőpolitika, bűnmegelőzés*, ELTE Szociológiai Intézet Szociálpolitikai Tanszéke, Budapest. 151-169.
- Volentics A. (1996): *Gyermekevédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jogszabályok

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről
2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról
- Dokumentumok**
- D1: Emberi Erőforrások Minisztériuma Debreceni Javítóintézete és Emberi Erőforrások Minisztériuma Debreceni Javítóintézete Nagykanizsai Telephelye, *Szakmai Program* 2018. Letöltés: 2018.11.02. Web: http://www.dji.hu/Szakmai_tev/dokumentum/SZAKMAI_PROGRAM_2018.pdf
- D2: *Bevezető gondolatok a javítóintézeti nevelés tanulmányaihoz*. Letöltés: 2017.12.10. Web: http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/1_A_javitointezetek_egyuttmukodese.pdf
- D3: Hatvani E., Juhász P. és Zámboi T.: *A bűnmegelőzés és bűnismétlés megelőzését szolgáló szakmai tevékenységek, tartalmak, ismert/ bevált jó gyakorlatok hasznosítása és a javító-intézetben történő alkalmazásnak elemző vizsgálata (elterelés, jóvátétel). A vizsgálat eredmény ismeretében a lehetséges fejlesztési irányok, az ehhez szükséges személyi és tárgyi feltételek meghatározása, a szükségesnek ítélt jogszabály módosítások megfogalmazása*. Letöltés: 2017.12.10. Web: http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/4_A_kriminalizalodas_megelozesere_szolgalo_20javaslatok_es_feltetelek_javitointezetben.pdf (2017.12.10)
- D4: Antal G., Hegedűs S., Puskás P., Szabó P. és Szim A.: *A szakmai program egyéni szintre történő lebontásához, egyéni szinten történő megvalósításához és értékeléséhez szükséges tevékenységrendszer kidolgozása és adminisztrációs kereteinek meghatározása*

tározása. Letöltés 2017.12.10. Web: http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/8_A_szakmai_program_vegrehajtashoz_szukseges_dokumentumrendszer.pdf

D5: Antal G., Hegedűs S., Puskás P., Szabó P. és Szim A.: *A javítóintézeti feladatellátás szakmai folyamatainak beazonosítása, leírása folyamatában történő megjelenítése, protokolljainak, tevékenység admi-*

nisztrációjának kidolgozása, az e tevékenységekre alapozott esetleges jogszabály módosítási javaslatok megfogalmazása, mindezeknek a standardizációs anyagban történő rögzítése. Letöltés 2017.12.10. Web: [http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/9_A_javito_intezeti_szakmai_tevékenysseg_standar](http://www.dji.hu/Szakmai_tev/Standardizalas_dokumentumai/9_A_javito_intezeti_szakmai_tevékenysseg_standardjai.pdf) djai.pdf

FREUDIANA: AZ ÖRÖKSÉG TOVÁBB ÉL

Szerzők:

Simó Ferenc Zoltán (Dr. Jur.)
Debreceni Egyetem

Lektorok:

Mező Ferenc (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Kelemen Lajos (PhD)
Okoskocka Kft.

Első szerző e-mail címe:
simofredz@gmail.com

...és további két anonim lektor

Absztrakt:

Ezen tanulmány egy trológia második részének tekinthető, amely előkészít (terveink szerint) egy következő publikációt (angol nyelven), amelyben a „Freudiana” jelenlegi megítélését/tovább élését vizsgáljuk főként a 21. században, különös tekintettel a pszichológiai, nevelési és kulturális nézőpontokra. A „Freudiana” kifejezés Todd Dufresne-től (2003) származik, amelyet a szerző a freudi életmű egészére használ a *Killing Freud* című művében. A Freud által képviselt látásmód és azzal együtt felbukkanó diszkurzus már a legelső pillanatoktól fogva megtalálta követőit és szélsőséges módon lojális híveit, de nyilvánvalóan nem maradt el az elméleteit ellenzők megjelenése sem. A vizsgálatunk tárgya a freudi örökség továbbélése különböző diskurzusokban.

Kulcsszavak: Freud, pszichoanalízis, személyiség, kultúra, populáris kultúra

Diszciplína: pszichológia, irodalomtudomány, kultúra tudomány

Abstract

FREUDIANA: THE HERITAGE LIVES ON

This study can be seen as the second part of the trilogy, paving the way to the last part of it in English, examining Freudiana, the Freudian Heritage, and its recent “life” in the 21 st century regarding psychological, educational and cultural points of views. The “coinage” Freudiana derives from Todd Dufresne (2003) used for the Freudian oeuvre in his work: *Killing Freud*. The theory of Freud and its discursive practice found his followers and his loyal subjects (even to the extremes) and, obviously, it was also

rejected by many. In this study we intend to discuss how the Freudian discursive practice may survive concerning its relation to other disciplines as well.

Keywords: Freud, psychoanalysis, personality, culture, popular culture

Disciplines: psychology, literary studies, cultural science

Simó Ferenc Zoltán (2021). Freudiana: az örökség tovább él. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 77-85. doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.77

A pszichológia népszerűsége nem valószínű, hogy vitatható, tekintve azt a tényt, hogy számtalan pszichológia vagy magát annak tituláló művet találhatunk a könyvtárakban, könyvesboltokban, újságos standokon, de még a bevásárló központok polcain is. Tény az, hogy a pszichológia, mint független (és önálló) tudományos (vagy annak tekintett) diszciplínaként már a 19. században megjelent, anyaországának általában Németországot tekintjük. Akkoriban a pszichológia vizsgálatának legfőbb tárgya, és ezzel együtt a mozgatórugója, az úgynevezett „normális ember” (bármit is jelentett ez akkor és most) tudati világának vizsgálata és az ezen felfedezésekkel kapcsolatos elméletek és tételek (be)bizonyítása. A kor gondolkodásának megfelelően, a kor pszichológusai szerint a tudat szerkezeti elemei összefüggenek, szinte szorosan kapcsolódnak azokkal a folyamatokkal, amik az érzékszervekben zajlanak. Így, nem meglepő az sem, hogy a legfőbb feladatuknak a tudat alapelemeinek feltérképezését, illetve ezen elemek kapcsolati viszonyának meghatározását tekintették.

Nyilvánvaló, hogy ezt csak, mint fő csapásirányt nevezhetjük meg, hiszen léteztek olyanok is, ahogyan korunkban is, akik elképesztőnek tartották, sőt elutasították azt a lehetőséget, hogy a „lelket” tudományos módszerekkel kutassák. Ez a tábor még ma is képviselteti magát, bár indoklásuk a régebbi álláspontjuk szerinthez képes árnyaltabb és kifinomultabb. Szerintük, az elvetés korabeli igazolásához elég volt azt kimondani, hogy a „lélek” túl egyéni, szubjektív „valami” éppen ebből következik az, hogy a tudományos/objektív vizsgálata sem lehetséges. A behaviouristák például a pszichológiát egyes-egyedül a viselkedés tudományaként kívánták definiálni, és így kívánták „objektívebbé-mérhetőbbé” tenni magát a pszichológiát, mint tudományt. Ezzel szemben Freud ma is sokat idézett, használt, populáris megoldása, úgy szólt és ma is visszhangzik, hogy a „lelket” jéghegyként kívánta értelmezni, amelynek a vízből kilátszó kisebbik része jelenti a tudatos tartományt, a nagyobbik rész, amely nem látható, az képviseli a tudatalant.

A trilógia első részének a Freudiana-nak (Simó, 2020) a hagyományát követve, meg kell jegyeznünk, hogy e második tanulmány sem kíván egyik vagy másik tábor mellett állást foglalni, illetve egyik vagy másik szerző felett pálcát törni – ez legkevésbé sem a célunk. A cél nem más, mint belepillantani a freudi örökség továbbélésének elemeibe, vizsgálva azt, hogy vajon hol és hogyan is használták és használják fel a sokakban kettős érzéseket keltő elméletet.

Korunk feltételezhetően egyik bőszebb „Freud” kritikusa, Todd Dufresne, szerint két dolog miatt lehet még mindig Freud a leggyakrabban idézett szerzők egyike, de mindenképp vezető pozícióban van. Szerinte, első az a tény, hogy csak a „szokás hatalma” miatt idézik, tartalmi jelentősége nélkül (csak mert kell, mivel ő Freud). A második ok pedig, hogy a freudi alapokhoz köthető terápiás gyakorlat/kultúra mindenütt elterjedt az úgynevezett nyugati világban/kultúrában, és még mindig létezik az Egyesült Államokban, Kanadában, Angliában, Franciaországban és Argentínában (Dufresne, 2003). Bár a Dufresne által kifejtett (negatív) kritika jócskán nyilvánvaló, még ő sem merészkedik addig, hogy megkérdőjelezze azon a tényt, hogy Freud végérvényesen hatással volt a 20 és már a 21. századi intellektuális életre, és kultúrára egyaránt, illetve diskurzusának teremtő erejét sem kérdőjelezi meg egyértelműen.

Számos tudományág, mint például az irodalomtudomány, lelkesen használta fel Freud „eredményeit” és észrevételeit, bővítve ezzel azt a palettát, amely egyfajta gyakorlati felhasználásúvá tették, vagy inkább tehették a pszichoanalízist. Azonban Vajda Zsuzsanna szerint „(...) a magyar pszichoanalitikusok számos, a fejlődésre és az emberi természetre vonatkozó kérdésben Freudtól eltérő álláspontot képviseltek. A vélemény különbségek abból fakadtak, hogy budapesti hívei Freudnál konzekvensebben ragaszkodtak a Mester eredeti szándékaihoz: a természettudományos pszichológia megalkotásához. Bár mind a mai napig viták dúlnak a pszichoanalízis tudományelméleti meghatározásáról, és a leghevesebb bírálatok éppen a pozitív tudomány eszközeivel történő ellenőrzés lehetetlenségéhez kapcsolódtak, Freud számos sejtése, ötlete, elgondolása a fejlődéslélektan empirikus ágában is igazolásra talált” (Vajda, 1996, 329-330. o.). Ahogyan Vajda is megjegyzi, a fejlődéshez kapcsolódóan Freud-nál inkább beszélhetünk „sejtésekről”, „ötletekről” és „elgondolásokról”, mintsem kiforrott állításokról, bár azt is hozzá kell tennünk, hogy ez nem is képezte központi témáját Freud érdeklődésének. Érdekes azt is megfigyelnünk, hogy a Freud-ot övező mítosz és tisztelet, a „Mester,” egy ilyen, 20 század végi tanulmányban is könnyen felfedezhető. Sőt a már-már elhíresült Jacques Derrida, francia filozófus (akinek nevét sokan a dekonstrukció fogalmával

„azonosítják”) megjegyzi, hogy „bármely tudományágról legyen is szó, nem beszélhetünk úgy, nem lenne szabad, hogy úgy beszélhessünk, vagyis nincsen többé jogunk és lehetőségünk, hogy úgy akarjunk beszélni arról, mintha előzetesen valamilyen formában nyomot ne hagyott volna rajtunk a freudi impresszió.” (Derrida, 2008, 35-36. o.).

Derridának mindig is merész kifejezései és csavaros értekezései voltak, de itt nem nehéz tetten érni, hogy ő is a mellett teszi le a voksát, hogy a freudi életmű, így vagy úgy nyomot fog hagyni minden (kapcsolható) tudományágban, illetve, hozzátehetjük, hogy a „nagy tudományokon” „kívüli” világot sem fogja érintetlenül hagyni. Félre ne értsük: itt Derrida nem a freudi elméletek működéséről vagy verifikációjáról akar meggyőzni minket, hanem inkább az elkerülhetetlen tényről, hogy a freudi diskurzus valamilyen formában hatással lesz ránk, akár tetszik, akár nem. Meg kell emellett jegyeznünk, hogy Dufresne nézete – miszerint Freud idézése a „szokás hatalma” – szemben áll például egy olyan radikális és jelentős gondolkodóval, mint Derrida.

Mindamellet, hogy Derrida befolyása is fellelhető, Borgos Anna (2017) egy más nézőpontból értékeli Freud hozzájárulását a kultúrához. A nemek kutatásához kapcsolódóan megjegyzi, hogy „Az utóbbi évtizedek a diskurzusok keveredését, időnként összecsapását mutatják – ez túlmutat a pszichoanalízisen, de hivatkozási pontként felismerhetők benne az

elmélet egyes elemei” (Borgos, 2016, 34. o.). Nála is érezhetjük, hogy bár a freudi opus nem kifejezetten a központi helyen szerepel, de az irodalmi, társadalom- és kultúratudományokhoz kapcsolható vizsgálatok hivatkozási elemeként fellelhető. Ha pesszimistának akarnánk mutatkozni, ezt is értelmezhetnénk, a már többször emlegetett „szokásként”, vagy akár, bátran azt is állíthatjuk, hogy Freud műveinek a felhasználhatósága úgy is túlélte a viharokat, hogy elméleteinek jelentős részét a szakma már elvetette, vagy (tudományos) bizonyosság hiányában erőskétkedéssel fogadja. Jelen mű számára elég, ha a freudi örökség jelenlétét és széles skálájú hatását fellelhetjük, hiszen nem tűztük ki célul, hogy egyik vagy másik elmélet vagy oldal mellett kiálljunk, pálcát törjünk (lásd még, például, Bánfalvi, 2001).

Innen már csak egy merész ugrás lenne azt állítanunk, hogy az az úgynevezett Freudiana tarolt a világ számos szegletében, tehát, nincs értelme elemezgetni, hogy miért és hogyan, de egy pillanatra fogadjuk el, hogy ez a tény. Attól tartunk, hogy ez semmiképpen sem lenne helytálló, hiszen van (nyilván) ellenpélda is. Adam Bzoch nem kis időt szentelt annak, hogy állításait alátámassza – szerinte: „A pszichoanalízis Szlovákiában nem létezett. Nem létezett önálló mozgalomként, nem voltak karizmatikus szereplői, akik a gyógyítás és az elmélet terén hozzájárultak volna a pszichoanalízis mint tudomány fejlődéséhez. Más nemzetektől eltérően

sosem művelték intézményi keretek között, ahogyan az a kezdetektől fogva megszokott volt a nemzetközi pszichoanalitikus mozgalomban és az egyes nemzeti pszichoanalitikus társaságokban” (Bzoch, 2007, 9. o.).

Láthatjuk tehát, hogy nem „kötelező érvényűen” vált a freudi örökség használata egyfajta gyakorlattá, kellett hozzá egy „befogadó” réteg is (amely lehet akár ellenzők tábora is), hogy belefogjanak egy kapcsolható diskurzusba.

Bérdi Márk megközelítése is érdekes lehet számunkra, mivel megpróbálja összevetni Freud korabeli helyzetét az elméletei jelenlegi helyzetével. Megjegyzi, hogy „Freud mechanikus biológiai orientációja és a filozófia, irodalom iránti érdeklődése nem fonódhatott össze, addig ma már egyre több és komolyabb törekvés van arra, hogy a pszichoanalízis emberképét megpróbálják minél több ponton lehorgonyozni ’a tudományos emberképben’” (Bárdi, 2011, 77. o.).

Érdekes számunkra itt is látni, hogy mennyire más környezetben született meg a freudi életmű, és milyen egyéb tényezők befolyásolhatták a más tudományokkal való összekapcsolását-összekapcsolódását. Azonban az úgynevezett „tudományos emberképhez” való közeledésben azt a folyamatot is megpillanthatjuk, ahogyan Freud korában a pszichológia mint tudomány bontogatta szárnyait, illetve ezen törekvésnek a mai napig is tartó folyamatát vélhetjük felfedezni. Napjainkban sem látszik megtorpanni ez a folya-

mat, hiszen több kutató is használja a freudi tanokat. Bucsecs (2018) például (újra)értelmezi Kosztolányi és a freudizmus kapcsolatát, amely igen szoros, (lásd még: *Pszichoanalízis a Literaturában: Thalassa*, 2001/1. [Eredeti megjelenés: *Literatura*, 1931/5.]), azonban ő sem tartozik azok közé akik letennék a voksukat egyetlen értelmezésre. Véleménye szerint „Kosztolányi és a freudizmus viszonyának taglalása láthatóan több nehézséget is mutat, ennek belátásához elengedhetetlennek bizonyul az eddigi írások filológiai kevéssé bizonyított, mégis magabiztos kijelentéseinek fölülvizsgálata. Azt az egész életmű vizsgálatára érvényes tanulságot nem lehet eléggé szem előtt tartani: bármiféle bizonyosság Kosztolányi egy-egy témát, jelenséget illető vélekedéséről csakis erős megszorításokkal és körültekintéssel nyerhető ki az alkalmi nyilatkozatokból; a szépirodalmi szövegek részletei alapján való értelmezések pedig végképp nagy óvatosságot követelnek. Kosztolányi és a freudizmus viszonyának taglalása már évtizedekkel ezelőtt is a túlbeszéltség érzetét keltette, jóllehet nem egy kérdése máig is nyitott” (Bucsecs, 2018, 23. o.). Bár ő is mélységes kételkedéssel fogadja a túl sok lehorgonyzott feszegetését a költő és a Freudizmus viszonyának, de azt sem tagadja, hogy több kérdés is nyitva marad. Értelmezésünk szerint ezt akár úgy is vélhetjük, hogy talán mégis lenne feszegetni való. Így úgy is olvashatjuk, hogy ezzel újabb tanulmányok megszületését is

bátoríthatja ezen téma bizonyos részletei tekintetében, amely egyben a freudi örökség továbbélését biztosítja.

Freud elméleteinek és megállapításainak vizsgálatára vállalkozik Tánczos Péter is. Az ő értelmezésében „Freud univerzális jelentősége nem elméletének redukciós potenciáljában rejlik, hiszen a pszichoanalízis kiterjesztése nem vezet a szó pejoratív értelmében pszichologizáláshoz, hanem talán inkább abban található, hogy a pszichoanalízis módszere a megismerés és leírás általános igényével lép fel. Freud kiindulási pontja kétségtelenül az emberi psziché, ám ennek a lélektani koncepciónak mintha olyan strukturális mintázata lenne, amely alkalmas volna más diszciplínák modellezésére is” (Tánczos, 2012, 1-2. o.). Ő is felismeri a helyzetben rejlő problémát – kijelenti, hogy: „A Freud által befolyásolt (esetleg átalakított) tudományok közül kitüntetett szerepével kiemelkedik a történelemtudomány, amely mintha különösen kedvező körülményeket biztosítana a pszichoanalízis gyakorlásához. Ez az adekváció persze nem jelent problémamentességet (...)” (Tánczos, 2012, 1-2. o.). Persze, hozzátehetjük, hogy a tudományos elméletek egymáshoz való közeledése vagy inkább közelítése is számos buktatót rejt(het) magába. Lásd például a freudi pszichoanalízis és irodalom kapcsolatát, amennyiben azt a tényt vesszük alapul, hogy a freudi elméletek jelentős részét már nem használjuk vagy nem értünk egyet velük.

Persze mégsem hagyhatjuk ki Freud egyik legismertebb kritikáját sem, aki nem más, mint Karl Popper, aki szerint ami „...Freudnak az énről, a felettes-énről és ösztön-énről szóló elbeszélését illeti, ez lényegében nem formálhat inkább jogot a tudomány státusára, mint a Homérosz által összegyűjtött történetek az Olümposzról. Ezek az elméletek leírnak bizonyos tényeket, ám a mítoszok módjára. A legérdekesebb pszichológiai sejtéseket foglalják magukba, de nem tesztelhető formában” (Popper, 1993, 91-106. o.). Ugyanakkor még ő sem megy el addig, hogy kategorikusan elutasítaná az egyébként oly népszerű freudi elméleteknek, valamiféle „hasznát”: lévén, hogy azok még talán a „tudomány” számára is hasznosak lehetnek. Sőt vélhetjük úgy is, hogy tovább is viszi elmélkedését: „[f]elismerem ugyanakkor, hogy az ilyen mítoszokat tovább lehet fejleszteni, és tesztelhetővé válhatnak; valamint azt is láttam, hogy történeti szempontból minden – vagy majdnem minden – tudományos elmélet mítoszokból ered, és hogy egy mítosz tudományos elméletek fontos anticipációját tartalmazhatja” (Popper, 1993, 91-106. o.). Azonban így már kissé megnyihült változatot kapunk, ahol a „mítoszosan leírt tények és sejtések,” mintha még fejlesztésre várnának, vagy magukban hordozzák azt a lehetőséget, hogy a freudi elméletek a gyermeki létükből, egyszer majd felnőtté válnak, hogy „anticipálhassanak” vagy elősegíthessenek „tudományos elméleteket”. Számunkra itt is

csak az a megjegyzendő, hogy a Freud elméleteit visszautasítók is láthatnak „értékeket” bennük – ha csak annyit is, mint egy újkori drámának vagy érdekes történetek gyűjteményének tekintik is azt, ami a tudomány csiráit hordozhatja magába.

Figyelemreméltó lehet Szummer Csaba konklúziója is, aki szerint „bármennyire is csodálom azonban a mitikus narráció erejét, nem állítom, hogy Freud újítása csupán retorikai és narratív természetű volt, hogy a pszichoanalízis mítosz volna csupán. A pszichoanalízis amiatt válhatott a tudományelmélet egyik legnagyobb talányává, mert egy újszerű kommunikációs helyzetben empirikus ismereteket gyűjt, a megfigyelés sajátos, az empirikus és a hermeneutikai tudományok között álló átmeneti helyzetét alkalmazva, az élettörténet narratíváját újraalkotva. Másfelől azonban a pszichoanalízis számára a popperi vagy bármely más empirista tudományideál örökké elérhetetlen marad: az empirikus „adatok” itt kibogozhatatlanul összefonódnak nem csupán az értelmezéssel, hanem a történetmondás művészetével is. Megkockáztatom, a pszichoanalízis valódi jelentőségét valószínűleg nem a tudományos hozadéka adja, hanem mítoszra emlékeztető vonásai” (Szummer, 2005).

Nem szabad szem elől tévesz-tenünk, azt a tényt, hogy e tanulmány nem a freudi tanok valamely bírálata vagy pártolója mellé szeretne szegődni, hanem megkísérli bemutatni, hogy milyen módon

formálja a Freudiana (így vagy úgy) a tudományos gondolkodást, vagy inkább „együtt gondolkodást”, anélkül, hogy tetszene-e vagy sem maga az örökség egy-egy vitatott vagy pártolt pontja.

A feltételezett ellentáborból, akik nem kifejezetten anti-freudi tanokat vallanak, érdemes megemlíteni Michael Rustint, aki kísérletet tesz arra, hogy a freudi tanok valahogy a tudományos beszéd tárgyai legyenek, melyek éppenséggel még erősíthetik is a pszichoanalízis 21. századi pozícióját. Továbbá munkássága arra utal, hogy nem hagyja veszni azokat a szociopolitikai jelentőségű pontokat ahol a pszichoanalízis, mint „tudás” releváns lehet – ezeket már az első cikkben is említettük (Simó, 2020). Ráadásul, ő az egyike azoknak, akik a brit pszichoanalitikus tradíció eredményeinek bemutatásával kívánják megteremteni a lehetőségét az újabb értelmezések megjelenésének. Ennek ékes bizonyítéka, például, a „Psychoanalysis and the Public Sphere: Social Fault Lines” nemzetközi online konferencia, melyet 2020. szeptember 19-27. között tartottak meg (lásd: <https://www.freud.org.uk/event/psychoanalysis-and-the-public-sphere-social-fault-lines/>)

Bár, némelyek még ezzel sem lennének, elégedettek, mondván, hogy ez sem elég a Freudiana továbbéléséhez, maximum, rövid vagy középtávon lehet segítség. Ezen kétkedők viszont nem számoltak azzal a ténnyel, hogy Iain MacRury és Michael Rustin nemcsak az úgynevezett

„tudományos világ” felől „támad”, hanem a populáris kultúra talaján is jól mozognak. Vitatható lenne állításunk, ha nem egy olyan sorozat lenne a célpontjuk, amely a Guinness Rekordok Könyvében is, mint a világ leghosszabb ideig műsoron levő sci-fi sorozata szerepel, s amely szerves része brit popkultúrának is, de a világ szinte minden pontján ismert. Talán azért is, mert a „Ki vagy, doki?” (Eredeti cím: Doctor Who) 1963 óta van adásban. A BBC által készített brit televíziós sci-fi sorozat egy rejtélyes, földönkívüli idő-tér-utazó kalandjairól szól, aki magát a „Doktornak” nevezi és a TARDIS (Time And Relative Dimensions In Space) nevű időgéppel utazik, és old meg különleges helyzeteket (MacRury, I and Rustin, M, 2014). Hatását tekintve az sem elhanyagolható, hogy ez a sorozat még mindig tart.

Zárógondolatok

A trilógia jelen, második részében sem kívánjuk vitatni, hogy az úgynevezett freudi „tények” nagy többsége mára már nem állja meg a helyét, elutasításra vagy éppen kiigazításra számíthat a „tudományos” köröktől, melyek maguk is sejtik, hogy talán az ő elméletük sem az örök-kévalóságnak készült. Azonban az anti-freudisták is hozzájárulnak tagadásukkal vagy új, illetve módosított szemléletükkel/elméletükkel a Freudiana fennmaradásához, továbbéléséhez. Freud műveinek kulturális hozadéka, véleményünk

szerint megkérdőjelezhetetlen, hiszen, ahogyan láttuk, nem egy kifejezett tudományterülethez kapcsolódóan van „jelen”, hanem áthallásokat, kötődéseket, kapcsolódási pontokat vélnek felfedezni a kutatók Freud műveit vizsgálva a mai napig. Ezen állítás továbbgondolása a trilógia harmadik részében, angol nyelven fog kiteljesedni.

Irodalom

- Bánfalvi A. (2001): A pszichoanalízis mint álcás nő. *Thalassa*, 2–3, 55–82.
- Bérdi M. (2011). *Freud és a természet-tudományos pszichológia tervezete*. Imágó, Budapest. 77-92.
- Borgos A. (2017): Pszichoanalitikus elméletek nőiességeké Freudtól a feminista pszichoanalízisig. In: Kovács M. (szerk.): *Társadalmi nemek: Elméleti megközelítések és kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 21-37.
- Bucsics K. (2018). Kosztolányi és a Freudizmus. *Élő Irodalom*. Somogy. 1. szám.
- Bžoch A. (2007). *Psychoanalýza na periférii*. Kalligram, Bratislava. (Hungarian translation. Balogh Magdolna, 2016 and Hungarian edition, Typotex, Budapest, 2016)
- Derrida, J. (2008). Az archívum kínzó vágya. Freudi impresszió. In: *Az archívum kínzó vágya: Archívumok morálisa*. Kijarat Kiadó, Budapest

- Dufresne, T. (2003). *Killing Freud: 20th Century Culture and the Death of Psychoanalysis*. Continuum Books, London and New York
- Freud, S. (1997). *Pszichoanalízis*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Freud, S. (1986). *Bevezetés a pszichoanalízisbe*. Gondolat, Budapest.
- MacRury, I and Rustin, M. (2018). *The inner world of Doctor Who psychoanalytic reflections in time and space*. Routledge. New York.
- Popper, K. (1993). A tudomány: feltevések és cáfolatok. In: Szummer CS. és Erős F. (szerk.): *Filozófusok Freudról*. Budapest, Cserépfalvi, 91–106. 97.
- Popper, K. (2002). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (Routledge Classics). Routledge, London. (Originally: Basic Books, 1962, New York)
- Rustin, M. (2001). *Reason and Unreason: Psychoanalysis, Science and Politics*. Continuum Books, London.
- Simó F (2020). Freudiana. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 59-68. doi: 10.35405/OXIPO.2020.4.59
- Szummer Cs. (2005). Freud avagy a modernitás mítosza. *Beszélő Lapok*. Évfolyam 10, Szám 12 (elérhető: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/freud-avagy-a-modernitas-mitosza>)
- Tánczos P. (2012). *Freud és a történetírás szubverzív alakzatai – Nyelv és történetiség egy lehetséges együttgondolása posztstrukturalista perspektívából. Tanulmányok az emberi gondolkodás tárgykörében*, ISBN 978-80-971251-9-6
- Vajda Zs. (1996). A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetéről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia* 96 évf. 4. szám 329–339.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

A FÖLDRAJZOKTATÁS JELENLÉTI ÉS ONLINE FORMÁINAK TAPASZTALATAI

Szerzők:

Simonyi Sándor Rajmond
Eszterházy Károly Egyetem

Lektorok:

Homoki Erika (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Sütő László (PhD)
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
sander.simonyi95@gmail.com

és további két anonim lektor...

Absztrakt

A jelenlegi kutatás fókuszában a kiválasztott közoktatási intézmények infrastrukturális felszereltségének vizsgálata állt, ezen belül is a digitális eszközökkel való ellátottság. A kutatás a Covid-19 járvány előtt kezdődött el, majd az első eredmények alapján egy újabb digitális kérdőív elkészítésére került sor a megváltozott oktatási környezet módszertani változásait kutatva. Kíváncsiak voltunk a tanároknak a tantermen kívüli (online) oktatásról alkotott véleményére. Olyan kérdésekre kerestük a választ, hogy készen áll-e a magyar közoktatás az online tanításra? Milyen előnyeit és hátrányait látják az „újfajta” tanítási környezetnek? A kitöltő pedagógusok 75%-a úgy vélekedett, hogy Magyarországon az elkövetkezendő 5-10 évben lesz teljesen, problémamentesen kivitelezhető a virtuális osztályterem, a zökkenőmentes digitális oktatás minden iskolatípus számára.

Kulcsszavak: oktatási módszerek, digitális oktatás, infrastruktúra, oktatás helyzete hatékonysága

Diszciplína: társadalomtudomány, pedagógia

Abstract

EXPERIENCES OF FACE-TO-FACE AND ONLINE FORMS OF GEOGRAPHY EDUCATION

Ours current research focuses on the infrastructural equipment and digital tools of the chosen institutes. We began the examinations before the Covid-19 pandemic then we compiled another digital survey in order to explore the changes caused by the

altered educational environment. We were curious to hear the opinion of teachers concerning the online education that does not take place in the classroom. We were desperate to find the answers for questions like: Is the Hungarian public education ready for teaching online? What are the advantages and disadvantages of this novel teaching environment? 75% of the teachers who filled in the survey shared the view that a completely problem free virtual classroom and seamless online education would only be available for all types of schools in the next 5 to 10 years.

Keywords: educational methods, digital education, infrastructure, effectiveness of education

Discipline: social science, pedagogy

Simonyi Sándor Rajmond (2021): A földrajzoktatás jelenléti és online formáinak tapasztalatai. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 89-104. doi: 10.35405/OXIPO.2021.2.89

„Egy olyan tanárnak, aki a lelkét is beleteszi a tanításba, mindig megvan a hozadéka. Ott a diákok máshogy állnak a dologhoz.” (Lovász László)

Lovász László szavaival élve szeretnénk megerősíteni, hogy ha egy tanár szívét-lelkét beleteszi a tanításba, akkor arra a pedagógusra másként fognak tekinteni a diákok. Úgy gondoljuk, hogy a pedagógusi hivatás az egyik legjelentősebb a világban. Miért? A jövőnk szempontjából kiemelten fontos feladatuk van a tanároknak, hiszen ők azok, akik segítik a jövő generációját a tudás megszerzésében és példaképként is szolgálnak nekik.

Probléma, cél és kérdések

A jelenlegi oktatás több problémával küzd, melyet Kis-Tóth és Hauser (2008) is

megfogalmazott, véleményük a mai napig helytálló:

1. A tanulók különböző szintű tudással, képességgel, eltérő érdeklődési körrel rendelkeznek, tehát egységes kezelésük elfedi a közöttük lévő különbségeket, csökkenti a tanítás hatékonyságát.

2. A tanárok felkészültsége, alkalmazott módszereik, követelményük is eltérő, amelyet tovább korlátoz az adott intézmény infrastruktúrája, mely a jelen oktatás körülményeit erőteljesen befolyásolja (Forgó, Kis-Tóth és Hauser, 2008).

A tanárok és diákok mellett az iskola, mint intézmény is meghatározó. Napjainkban egyre több alternatív pedagógiát követő iskola jelenik meg. Az oktatási intézmények országos rangsorban elért pozícióját minden évben elkészíti az Eduline (Net1). Véleményünk szerint a rangsorban elfoglalt előkelő helyezés ma-

gával hozza, hogy ezen iskolák jobb infrastruktúrájuk, jobb felszereltségűek is, amely elősegíti/elősegítheti a tanulók ismeretsajátítását a tananyagrögzítését, rendszerezését.

Ezzel kapcsolatban az alábbiakban különböző típusú iskolák oktatási módszereit, infrastruktúráját vizsgáljuk meg személyes megfigyelés és kérdőívezés módszerét használva a földrajzoktatás jelenléti és online formáinak aspektusából. Az alábbi két hipotézist szeretnénk kiemelni, amelyeket a digitális oktatás során több kérdéssel egészítettünk ki:

1. Az oktatásban a változatos módszer és munkaforma alkalmazása hatékonyabb ismeret elsajátítást eredményez.

2. Az infrastrukturális berendezések hiánya ronthatja az oktatás színvonalát, és nehezítheti az ismeretek elsajátítását.

Kérdések: Az a diák, aki nem rendelkezik IKT eszközökkel, otthonukban nincs megfelelő asztali számítógép, telefon, laptop, ő hogyan fogja elsajátítani a tananyagot?

Mennyire érzik sikeresnek a pedagógusok a digitális oktatást?

Kaptak-e felkészítést az online órák megtartására?

Minta

A kutatás során összesen öt különböző típusú iskolát látogattunk meg (állami gimnázium, alternatív gimnázium, gyakorló iskola, speciális általános iskola), amelyek eltérő rangú településen helyezkednek el (főváros, megyeszékhely, kis város). Ahhoz, hogy a kutatási kérdéseket

szélesebb körben is feltehessük készítettünk egy kérdőívet, amelyet az ország földrajz szakos pedagógusai közül 122 fő töltött ki. Megállapítható volt, hogy a legtöbb válaszadó a fővárosból (17%), majd a megyeszékhelyekről érkezett, amelyek közül Szeged (6,5%), illetve Eger, Nyíregyháza és Szolnok (2,5%) emelkedett ki. A többi kisebb település részaránya már nem éri el az 1%-ot, hiszen a legtöbb településen egy iskola egy tanárral fordul elő a mintában. A kitöltők főiskolai vagy egyetemi BA (28%) és MA (57%) végzettséggel rendelkeznek. Ennél magasabb végzettséggel (PhD, egyetemi szakirányú tovább képzés) a kitöltők 8,1%-a bír. Bologna rendszerű tanárképzéssel 4,9%, míg az osztatlan tanárképzés által mindössze 0,81%-a szerzett diplomát, a többiek korábban végeztek, ez is bizonyítja a tanári pálya előregedését (Hajdu Miklós, 2020.; Homoki és Sütő, 2014). Ebből általános iskolában tanít 19,7%, középiskolában 56,6%-a. Összesen a válaszadók 27%-a végzett bármilyen általános iskolai tanár szakon, míg középiskolain 61%. A maradék 10 % között szerepel földrajz tanítói kiegészítő-; szociológus-; tanító, tanár és művelődésszervező pedagógus. Később, 2020 tavaszán, a megváltozott tanulási környezetet vizsgálva egy újabb online kérdőív elkészítésére került sor, amely a koronavírus által kialakított online tanítást és annak sikerességét mérte. Ezt összesen 192 pedagógus töltötte ki országszerte. A kitöltők többsége Budapesten tanít (22,3%), de nagy számban jelentek meg

telephelyként Magyarország megyeszékhelyei, nagyobb városai (36,9%) (pl.: Eger, Miskolc stb.) is; sőt az online változatnak köszönhetően kisebb városokból (például: Tata, Vác, Tiszaföldvár, Cegléd stb.); falvakból (Jászkarajenő stb.) és határon túli magyar településekről is érkeztek válaszok (például: Csíkszereda, Székelyudvarhely – 2,6%).

A válaszadók többsége nő (88,5%), a férfiak csak a válaszadó 12,5%-át tették ki, életkori megoszlásuk az 1. ábrán látható.

Módszer

A választott módszer a kvalitatív módszerek közé sorolhatóak (hospitálás, interjú, kérdőív – v.ö.: Babbie, 2003; Falus és Ollé, 2000; Falus, 2007).

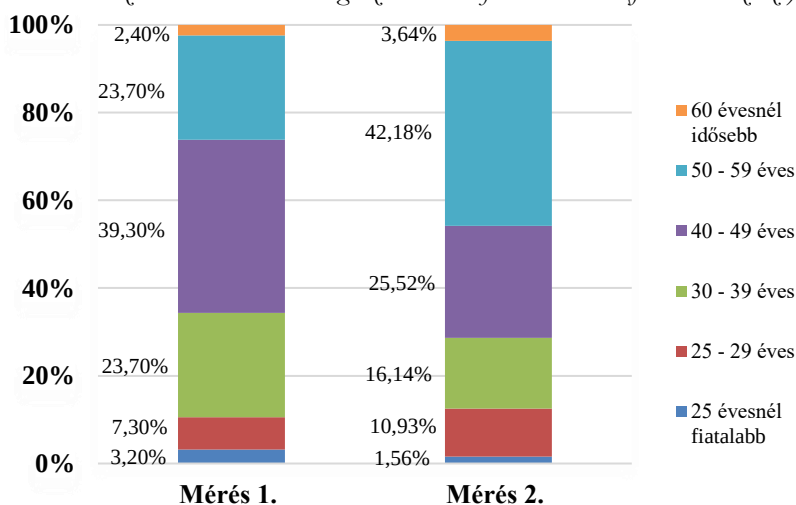
A kutatást egy félig strukturált hospi-

tálással és félig kötött interjúval kezdtük, majd online kérdőíveket készítettünk a fentebbi kutatómódszertani művek felhasználásával.

Fontosnak tartottuk, hogy ezek az iskolák településrangsori szempontból is változatosak legyenek, így fővárosi, megyeszékhelyi, mezővárosi, falusi iskolákat kértünk fel az együttműködésre. Fenntartói szempontból egy speciális általánosiskola, két állami gimnázium, egy gyakorló- valamint egy magániskola falai között vizsgáldtunk.

A hospitálások alapján eredményesnek ítélt és figyelemfelkeltő tanóra után fontosnak tartottuk a diákok véleményét is megvizsgálni, hogy melyik az az oktatási módszer (stratégia) vagy munkaforma, ami nekik és a tanárnak is élvezhető és ezáltal eredményes tanulási folyamatot ad.

1. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása a két felmérés során (forrás: a Szerző)



Tényleg az iskola kiválasztásán van a hangsúly? Vagy inkább az alkalmazott módszereken, munkaformákon, tanári személyiségen és tanulói attitűdön? A mérések főként középiskolai tanulókkal zajlottak, de egy általános iskolában is vizsgálódtunk az ott alkalmazott egyedi oktatási stratégia miatt, ami a Komplex Instrukciós Program (KIP).

A KIP az Amerikai Egyesült Államokban került kidolgozásra. Célja az eredményesség, sikerélmény és a státusz kezelés (együttműködés), amely a csoportmunka (heterogén) szervezésen alapszik. Fontos, hogy minden diák tudásszintje emelkedjen, továbbá aktív részese legyen a tanórának. A módszer elősegíti egy 45 perces tanóra keretein belül a differenciált oktatást. Lehetőség van a felzárkóztatásra és a tehetséggondozásra is, ugyanis a csoportfoglalkozások során a tanulók egyéni kérdéseket kapnak a saját készségeikhez - képességeikhez mérten (K. Nagy, 2015a).

A kutatás OxIPO alapú megközelítés aspektusából a következők szerint értelmezhető. Didaktikai szempontból a bemenet (input) a célok megvalósítására alapszik (célképzés, oktatási tananyag). A digitális oktatás során az input (közlő) folyamat változott. A legtöbb pedagógus az ismeretek közlését – tartalmát csökkentette a diákok túlterheltsége miatt. Nem mindenhol volt/van lehetőség a digitális oktatás során online meetingre, így ilyen esetben a diákoknak önállóan kell(ett) elsajátítaniuk az újismereteket. A hagyományos oktatás során sem voltak az iskolák felszerelve megfelelő segédanyag-

gal és felszerelésekkel – eszközökkel a tanórákhoz, amely nehezítette az oktatást (ezt a válaszadó pedagógusok 62,3%-a jelölte meg mérséklet és komoly gondnak).

A feldolgozó (process) folyamat a tanár és a diák közös munkáját foglalja magában. A hagyományos oktatás során ez jól működik a tanórákon, amikor kialakul az interakció. A digitális oktatás ezt kevésbé teszi lehetővé. Megnehezíti a pedagógus részéről a kapcsolat – interakció kialakítását az, hogy a tanulók bekapcsolt kamera nélkül vesznek részt a tanórán (amely gyakran felmerülő probléma).

Sok helyen nincs digitális eszköz a kapcsolat kialakítására, így nem tud megvalósulni a tanár és diák együttes tevékenysége (csak feladatok feladására kerül sor). Ezt bizonyíthatja, hogy a válaszadó tanárok közül 56,77%-a közepesre, míg 12,50%-a alacsonyra minősíti a sikerességét az online oktatás során.

A kimenet (output) az egyik legfontosabb a pedagógusok számára, mint visszacsatolás. A online térben alkalmazott számonkérések (például időkorlátos feladatok, esszék stb.) nem a reális tudást mérik. A szóbeli feleletet, amely objektívabb eredményt adna, a kitöltő pedagógusok mindössze 4,7%-a alkalmazza.

Eszközök és eljárások

A hospitálások során öt iskolában látogattunk földrajzórákat, tehát személyesen vettünk részt, mint passzív megfigyelők. Alkalmazott megfigyelési szempontjaink

voltak: tanári módszerek, munkaformák, kommunikáció, tanulói aktivitás, figyelem, szemléltetés. A hospitálás kauzális és összehasonlító (Lengyel, 2013), mivel az adatgyűjtés mellett további célunk az ok-okozati összefüggés feltárása és az iskolatípusok közötti különbségek megfigyelése volt. A hospitált óra után került sor egy egyéni interjúra a pedagógussal.

Ezen felül elkészítettünk két kérdőívet, amelynek célcsoportját a magyarországi földrajztanárok, majd a második mérés során bármilyen szakos pedagógusok alkották. A két mérés alatt összesen 314 fő töltötte ki az íveket. Elérésükben nagy segítséget nyújtott a virtuális tér, a Facebook csoportok. Az elsőben az oktatás akkori helyzetéről, tanárok elégedettségéről, illetve az iskolák infrastruktúrájáról érdeklődtünk. 2020. tavaszán mélyebben kérdeztük a digitális oktatásról, feltételeiről, eredményeiről. A két kérdőívet átfedő kérdések esetén összehasonlítást végeztünk.

Ahhoz, hogy egységesebb képet kapjunk, általánosabb kiértékeléssel Falus Iván (2007) kategorizálását használtuk a módszerek besorolására (1. táblázat).

A második mérés során nemcsak a földrajz, hanem bármely más szakos pedagógus véleményét is mértük. Ezzel magyarázható az életkori sajátosságok változása, továbbá feltételezzük, hogy a kitöltés időtartama alatt az embereknek a korlátozások miatt, több idejük maradt az internet (Facebook) használatra

1. táblázat: Oktatási módszerek csoportosítása Falus (2007) osztályozása alapján (forrás: a Szerző)

INFORMÁCIÓ FORRÁSA SZERINT		
Verbális	Szemléltetés	Gyakorlati módszerek (tanulók által megismerő tevékenység)
Szóbeli	Vizuális	Receptív
		Reproduktív
		Felfedező
		Heurisztikus
Írásbeli		Kutató jellegű
OKTATÁS LOGIKAI IRÁNYA SZERINT		
Induktív		Deduktív
TANULÁSI MUNKA IRÁNYÍTÁSA SZERINT		
Tanári dominanciájú	Közös tanári-tanulói dominanciájú	Tanulói dominanciájú
DIDAKTIKAI FELADATOK SZERINT		
Új ismeretek – képességek tanítása/tanulása	Alkalmazás	Rendszerezés/rögzítés
SZÓBELI KÖZLŐ MÓDSZEREK SZERINT		
Monologikus		Dialogikus

Eredmények, megvitatás

Első hipotézisben feltételeztük, hogy az oktatásban a változatos módszer és munkaforma alkalmazása hatékonyabb elsajátítást eredményez. Ennek megállapítására egy diagnosztikus tesztet készítettünk. Az ismeretalapú diagnosztikus teszten a legjobb eredményt azok az iskolák érték el, ahol a látogatott tanórán 8 db módszerrel tanított a tanár, és azok közül is a sokoldalú szemléltetés volt a dominánsabb, a szóbeli módszerek 50%-os használata mellett (Homoki és Simonyi, 2020). Nem nagy az elért eredmények közötti szórás iskolánként, s úgy tűnik, hogy a változatosabb módszerek/munkaformák alkalmazása mélyebb elsajátítást eredményez.

A második hipotézis szerint az infrastrukturális berendezések hiánya ronthatja az oktatás színvonalát, és nehezítheti az ismeretek elsajátítását. Azokban az iskolákban, ahol van interaktív tábla (hospitalált iskolák közül 4 db rendelkezik ilyenekkel), a diákok sokkal jobban élvezték az órákat (tanulói attitűd kérdőív eredményei alapján: Simonyi, 2019), mivel ők is használhatták és elmondásuk szerint, segíti őket az újismeretek rögzítésénél, rendszerezésénél (például: összefoglalás sorn). Nem minden iskola engedheti meg magának az okostábla használatát, ezért ott más eszközök jelennek meg, ilyen például a számítógép, projektor, ami a videók, képek bemutatására alkalmas. Van olyan iskola, amelyik nem rendelkezik projektorral termenként, ezért ott a tanároknak előre meg kell tervezni a

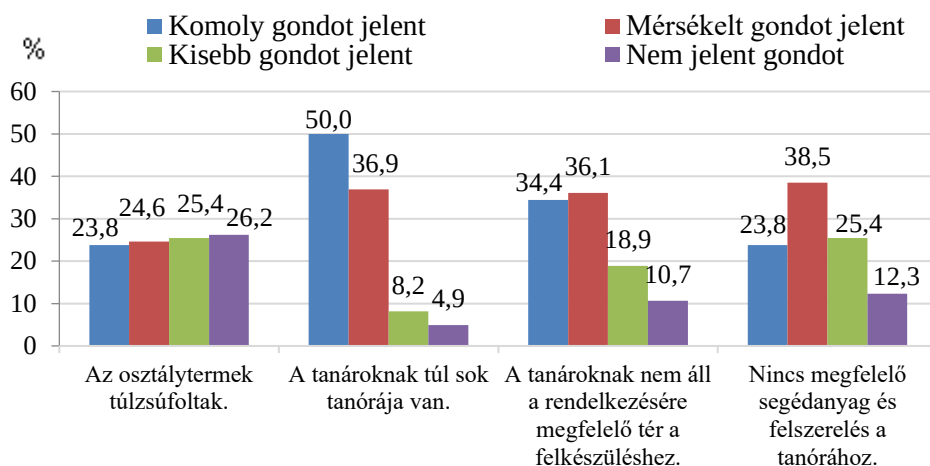
tanórát, és eldönteni, hogy mikor ki fogja használni a digitális eszközöket. Ezáltal döntően a frontális szóbeli módszereket alkalmazzák, amelyet különböző csoportmunkákkal tudnak kiegészíteni. Az iskola teljesített a legkevésbé jól, ahol nincs lehetőség az interaktív tábla használatára, és projektorból is kevés van. Ezt alátámasztja a diagnosztikus teszt eredménye is.

A megvizsgált kérdések újabbakat vetettek fel, melyek megválaszolása további vizsgálódást igényelt. Azonban egyre inkább az a kép rajzolódik ki, hogy a legmeghatározóbb elem egy tanulási folyamatban maga a két főszereplő: a diák és a tanár. Kettőjük közös munkája dönti majd el ennek sikerességét is.

Ahhoz, hogy a tanárok a kor igényeihez igazodó magas színvonalú órát tudjanak tartani, megfelelő eszközökre és kiegészítőkre is szükségük van. Lannert-Sinka 2009-es kutatási eredményeivel egybehangzóan a kutatási eredmények is azt bizonyítják, hogy a tanároknak a túlterheltség jelenti a legnagyobb problémát (2. ábra).

A 2009-es kutatás szerint a megkérdezett pedagógusok 10%-a a heti kötelező óraszámnál kisebb túlterheltségről adott választ, míg 30%-uk jóval magasabb óraszámiban tanít. Ezek az értékek alacsonyabbak, mint jelen kutatás eredményei, bár azóta eltelt 10 év. Az aktív pedagógusok harmada túlterhelt, ami két fő tényezőből tevődik össze: az egyik a munkáltató által előírt többletórákból, a másik a magánórákból adódik (Lannert-

2. ábra: Az alábbiak mekkora gondot jelentenek az Önök iskolájában? (forrás: a Szerző)



Sinka, 2009). Sajnos ez a jelenség összeköthető azzal, hogy egyre kevesebb a tanár, és óraadóként is dolgozniuk kell több iskolában, amellet magánórákat is vállalnak, hogy az alacsony keresetüket kiegészítsék. Ettől lehetnek kimerültebbek, ingerlékenyek és nehezebben választják az újabb módszerek alkalmazásának előkészítését. A minőségi oktatást még befolyásolja, hogy a tanároknak nem áll a rendelkezésükre megfelelő tér (2. ábra) és környezet (megfelelő méretű tanári, asztal, természetes fény, irodalmak) a felkészüléshez, és ehhez még hozzáadódik, hogy a megfelelő eszköz hiánya is hátráltatja az élvezetesebb órák tartását. A termék nagysága a megkérdezettek szerint nem jelent akkora gondot, mint az előbb említett három tényező.

A tanítás és az oktatás során (főként földrajzórakon) napjainkban a felgyorsult információáramlás miatt fontos az IKT

eszközök alkalmazása, ehhez szükséges a számítógép használata. A mai világban elkerülhetetlen, hogy egy pedagógus tudja kezelni a számítógépet. A számítógép használatával kapcsolatos hozzáértés szubjektív megítélésének egy ötfokozatú Likert-skálával (az 1. kategória „nem értek hozzá”, az 5. kategória „teljesen értek hozzá”) történő mérése alapján 108 fő (88%) gondolja úgy, hogy ért a számítógéphez, ez a 4. és 5. kategória összevonásával kapott érték. A számítógépeket főként az adminisztrációhoz, az órai felkészüléshez és tanórákon is használják. A számítógép és az IKT eszközök egy kisegítő alkalmazás, mert ezzel lehet motiváltabbá tenni a tanulókat, illetve a tanulóknak meg kell tanulniuk térben és időben elhelyezni információkat virtuálisan is. Ha azt halljuk, hogy IKT (információs és kommunikációs technológia), gyakran nem gondolunk másra, mint a

számítógépekre, interaktív táblákra, de maga a megnevezés magában foglal minden digitális technológiát (Farsang, 2011). Az oktatásban ilyen az írásvetítő, projektor, számítógép, interaktív tábla stb.

Ma már a gyerekek többsége készség szinten használja a számítógépet, amely lehet előny is olyan szempontból, hogyha ezáltal próbáljuk ismertetni az órai anyagot, az vonzóbb lesz számukra. A pedagógusoknak az IKT használata során több problémával kell szembenéznük (Farsang, 2011). Ilyen például „a technikai tudás és a magabiztosság hiánya; a tanulók több készséggel rendelkeznek a tanárnál, a technológia dominancia veszélye, egyenlő hozzáférés biztosítása” (Farsang, 2011, 152 o.).

Az egyik népszerű IKT eszköz az interaktív tábla. Ez egy szoftver segítségével összeköti a számítógépet a táblával (Net2). A hagyományos táblával szemben előnye, hogy a táblaképek már a számítógépen előre elkészíthetők, majd az óra végén, a táblán történt mozzanatokat is el lehet menteni. Földrajz-órákhoz Pajtókné dr. Tari Ilona által létrehozott netszkozszoftver (http://netszkozszoftver.ekt.f.hu/) ad segítséget, amelyben egy virtuális dolgozószobába lépünk be. Ott megtalálunk mindent, amire szükségünk lehet egy földrajz óra keretein belül (óraterveket, ásványokat, animációkat, térképeket, játékokat). Megemlítendő még Havassy András honlapja (https://www.havassyandras.hu/tanul%C3%A1ssal-kapcsolatos-blogja-im), amely szintén sok földrajzórára

vonatkozó animációt, videót tartalmaz. A Havassy Andrással készített interjúban, megkérdeztük, mi volt a célja a honlap megalkotásával? „Elsősorban saját magamnak kezdtem el összegyűjteni a legjobb linkeket (könyvjelzőként). Főként azért is, hogy az óráimat élvezetesebbé tegyem. Ezért törekszem arra, hogy folyamatosan frissítve legyen. Örülök neki, hogy több kollegám is használja a „honlapomat” (Havassy, 2018).

Szilassi Péter: A földrajz új világgal című gyűjteménye (Farsang, 2011) is hasznos segítség lehet.

Óralátogatások során lehetőség volt olyan órák hospitálására, ahol a tanárok interaktív táblát alkalmaztak. A diákok nagyon élvezték, ugyanis kimehettek a táblához, animációkat, videókat, jelenségeket mutattak be az adott órán, az új ismeretek feldolgozásánál, a feldolgozott ismeretek alkalmazásánál, ellenőrzés, értékelés, illetve az ismeretek rendszerezésénél egyaránt. Sajnos nem minden iskola engedheti meg magának az interaktív táblák használatát, mivel eléggé drága a beszerzésük, de erre néhány évvel ezelőtt volt pályázati program. Nagy gond a „nem tudom használni” vagy „a szoftvert vásárolni jogtisztán” problémaköre is (az interjú alanyok véleménye szerint 60%). Volt olyan iskola is, akik rendelkeznek ilyen táblával, de az idősebb tanárok nem értenek hozzá, így csak kivetítőként funkcionál. Négy iskolában jelen volt, akár csak egy teremben is az interaktív tábla, ami nem rossz arány,

hiszen országosan sokkal rosszabb a helyzet (Tóth, Molnár és Csapó, 2011).

Összefoglalva: lényeges, hogy a tanórákon szemléltessünk is a szóbeli közlési módszerek alkalmazása mellett. Bármilyen anyagot tanítunk, fontos, hogy képeket, ábrákat, videókat vigyünk az órára, mivel az élvezetesebbé, látványosabbá és érdekesebbé, érthetőbbé teszi a tanórát a tanulóknak, így a tanár is sikerélményhez jut, ami motiváltabbá teheti mindkettőjüket. A bevésődést, a megszilárdulást is segíti a több érzékszertorna használata (Barta, 2007).

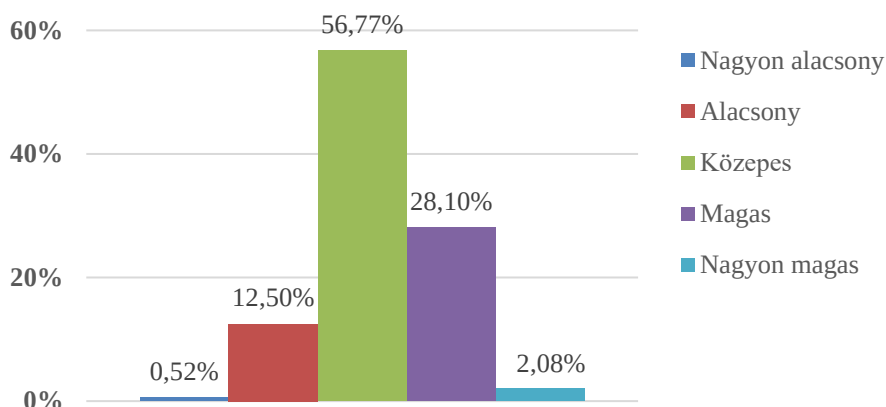
Azért tartottuk fontosnak a kutatás (2019) ezen részét kiemelni, ugyanis az IKT szerepe a 2019/2020-as tanév tavaszi félévére teljesen átértékelődött. A tanulási környezet megváltozásának oka a koronavírus (COVID-19) világjárvány megjelenése volt. Ez volt az az idő, amikor mindenki számára az egészsége, családja és biztonsága vált a legfontosabbá. A globalizált világban a digitális eszközök kerültek előtérbe. A legtöbben otthonról (Home Office) dolgoztak, otthonról tanultak. Így a számítógépnek nem csak oktatási, órai felkészülés, szemléltetés volt a funkciója, hanem maga a tanítás helye is. Az infrastruktúrából adódóan, nagyon sok iskola, főleg diákok nem rendelkeztek (nem rendelkeznek) megfelelő minőségű és mennyiségű felszereltséggel az online tanításhoz. Sok helyen az online platformon történő oktatás nem tudott megvalósulni.

A digitális oktatás felváltotta a hagyományos iskolai életet. Nem a „katedrális”

oktatást folytatták a tanárok, hanem a virtuális térbeli oktatás jelent meg. Mindenki a legjobb tudása szerint próbálta rövid idő alatt kifejleszteni, kiépíteni a legmegfelelőbb módot arra, hogy a diákok számára élvezetes, egyben eredményes órákat tudjanak tartani. Ez egy hatalmas kihívás volt mindenki számára. Az előző kutatás során már kiderült, hogy a tanári pálya elöregedőben van. Egyre kevesebb fiatal választja a tanári/pedagógusi pályát. A digitális oktatás komplikáltabb helyzetet teremthetett az idősebb kollegák számára. Választás nem volt; az országban minden oktatási intézménynek kötelező volt átállnia a digitális oktatásra. Számos felületet lehetett e célból találni az interneten. Valaki a Google Classroom-ot használja, más a Microsoft Teams-et, Skype, Discord, YouTube, Zoom stb. felületeket. Ahogy már korábban említésre került, ennek vizsgálatára szintén készítettünk egy online kérdőívet.

Elmondható, hogy a pedagógusok kb. 30%-a saját megítélése szerint sikeresen teljesítette az oktatás céljait (3. ábra). Ezt vélhetően köszönhetik többek között annak is, hogy a diákok kimondottan szeretik a különböző virtuális, valamint IKT eszközök által tartott tanórákat. Minden iskolában, minden tanár különböző online felületet alkalmazott az oktatásra. Ezzel sokkal színesebbre és egyben változatosabbra sikeredett a tanórájuk a diákoknak. Ezért is mondható, hogy a diákok némelyike sokkal jobban teljesített a második félévben.

3. ábra A tanárok sikeresége a digitális oktatás céljainak megvalósításában saját megítélésük szerint (forrás: a Szerző).



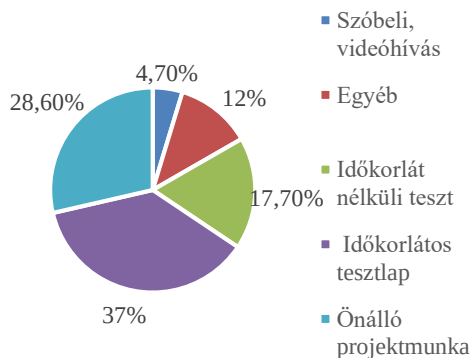
. Véleményünk szerint ezt tovább segítette még, hogy a szabadidős tevékenységek lecsökkentek, így a diákoknak több idejük maradt a tanulásra (is). Megjegyzendő, hogy a pedagógusok mintegy 60%-a közepesnek, 13%-a pedig nagyon alacsonyak ítélte saját sikerességét.

A legtöbben az ellenőrzésre az időkorlátos tesztlapot alkalmazták. Erre megfelelő felület a Redmenta, Google űrlap, Moodle stb. Megjelenik elég nagy számban az önálló projektmunka, amelyet sokszor a hagyományos módszerek mellett (frontális oktatás és páros munkaforma) a kontakt oktatásban nem alkalmaznak (4. ábra).

Összességében elmondható, hogy az oktatási intézmények közel 68%-a segítette a pedagógusok munkáját az új digitális, online oktatás során. Biztosított számunkra leírást, tájékoztatást, de a

kitöltők 25,5%-a számára próbaórák megtartását is biztosították (5. ábra)

4. ábra Pedagógusok által alkalmazott iskolai számonkérés a digitális oktatás során
Forrás: a Szerző)



A tanulmányban régi, 2009-es adatra történt hivatkozás a tanárhiányt illetően, amelyet egy 2018. november 5-én megjelent Eduline cikk is megerősít, miszerint: több, mint 600 tanárt keresnek a Klebelsberg Központ által fenntartott és működtetett iskolákba, a Közzszolgálati Állásportálon található állás hirdetések alapján (Net7). Továbbá Magyarországon a természettudományi tantárgyakat lehet alapképzési, illetve diszciplináris végzettséggel oktatni, amely szintén arra utal, hogy egyre kevesebb a természettudományokat elvégző pedagógus.

Konklúzió

Tanulmányban bemutatásra kerültek az általunk készített két kérdőíves felmérés eredményei, amelyek hipotézisei és kérdései az alábbiak voltak:

Az első hipotézis szerint az oktatásban a változatos módszer és munkaforma alkalmazása hatékonyabb elsajátítást eredményez. Ez a megállapítás a diagnosztikus teszt iskolánkénti átlagos eredményei, továbbá a hospitálási napló által rögzített módszertani összefoglaló által bebizonyosodott.

Második kutatási kérdés, hogy az infrastrukturális berendezések hiánya ronthatja az oktatás színvonalát, és nehezítheti az ismeretek elsajátítását, melyhez több alkérdés is tartozott. Kutatási eredmény szerint, az az iskola teljesített a legkevésbé jól a diagnosztikus teszt során, ahol nem volt lehetőség az interaktív tábla hasz-

nálátára, továbbá a projektorok száma is korlátozott volt az intézményben.

A hipotézisek alátámasztása során szignifikáns különbséget csak a számítógép használatnál találtunk az adminisztrációnál. A hipotézis vizsgálata a varianciaanalízissel történt. Azt néztük meg, hogy a korcsoportokban milyen mértékben tér el a válaszok számtani középértéke. Konkrétan az egy szignifikáns különbség az alábbi: a 20-29 évesek mindegyike használja adminisztrációra a gépet. A 40-49 évesek 96%-a, a 30-34 évesek 94%-a, az 50-59 évesek 90%-a, használja adminisztrációra. A különbség szignifikáns: $F=2,505$ és $p<0,034$.

A többi területen is vannak eltérések, de ezek nem szignifikánsak az 5%-os szinten.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetemet fejezem ki a földrajz szakos tanárok és a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusoknak a kitöltött kérdőívek miatt, valamint az öt iskolának, ahol hospitálhattunk, a diagnosztikus tesztet, tanulói kérdőívet vehettünk fel.

Köszönettel tartozom Apró Annának, aki a digitális kutatás során segítette szakmai munkánk sikerességét. Hálás vagyok Dr. Schmercz Istvánnak is, aki az SPSS rendszer méréseiben nyújtott segítséget.

Irodalom

Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.

- Bárdos J. (2012): *A tantárgy – pedagógiák szerkezete, megítélésük kritériumai*. Letöltés: 2021.04.08. Web: http://misc.bibl.u-szeged.hu/14214/1/mp_2012_002_6539_061-075.pdf
- Barta T. (2007): *Informatikai eszközök használata a földrajzoktatásban*. Kézirat. Debrecen.
- Falus I., és Ollé, J. (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Falus I. (2007): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest.
- Farsang A. (2011): *Földrajztanítás korszerűen*. GeoLitera, Szeged. Az információs-Kommunikációs Technológiák (IKT) és a földrajzoktatás pp. 149-155.
- Forgó S., Hauser Z. és Kis-Tóth, L. (2001): *Médiainformatika*. Líceum Kiadó, Eger.
- Hajdu M. (2020). *Egyre idősebb tanárok küzdenek egyre problémásabb gyerekekkel az iskolákban*. Letöltés: 2021.03.23. Web: <https://g7.hu/kozelet/20200228/egyre-idosebb-tanarok-kuzdenek-egyre-problemasabb-gyerekekkel-az-iskolakban/>
- Homoki, E. és Sütő, L. (2014). Studying the public opinion of geography as a subject and its knowledge elements: a case of Hungary *Journal of Baltic Science Education* 13: 4 pp. 508-522., 15 p.
- Homoki, E., és Simonyi, S. (2020). Comparative Analysis of the Methods of Teaching Geography in Different Types of Schools. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES*. pp 1-5.
- K. Nagy E. (2015/b). *KIP könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- Lannert J. és Sinka E. (2009). *A pedagógusok munka- és munkaidő terhelése*. Letöltés: 2018.12.10. Web: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/ped_teher_kut_besz_090205.pdf
- Lengyelne Molnár T. (2013). *Kutatástervezés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. *Az interjú*. p. 109-117. Letöltés: 2020.04.11. Web: <http://mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf>
- Makádi M., Farkas B. és Horváth G. (2013). *Tanulási – tanítási technikák a földrajztanításban*. Budapest, ELTE.
- Simonyi S. (2019). *A földrajzoktatás módszereinek összehasonlító vizsgálata különböző típusú iskolákban*. Kézirat. Esztergom.
- Ütőné Visi J. (2011). *Mérés-értékelés a földrajzoktatásban*. Educatio Kht. Hallgatói Információs Központ.
- Tóth E., Molnár Gy. és Csapó B. (2011). *Az iskolák IKT felszereltsége – helyzetkép országos reprezentatív minta alapján*. Letöltés: 2019.01.07. Web: https://www.researchgate.net/publication/291718988_Az_iskolak_IKT-felszereltsége_-_helyzetkep-orszagos-reprezentativ_minta_alapjan

Internetes források:

Net1: A HVG 2020-as középiskolai rangsora: újra a dobogó tetején a

- Fazekas. Letöltés: 2021.03.23. Web: https://eduline.hu/kozoktatas/20191006_kozepiskolai_rangsor_2020
- Net2: Mi a digitális vagy interaktív tábla? Letöltés: 2018.12.27. Web: http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/05_ikt_innovaciok/621mi_a_digitlis_vagy_interaktv_tbla.html
- Net3: Lehet, hogy kialvatlanság miatt kezelhetetlen a gyerek. Letöltés: 2018.12.10. Web: <http://www.origo.hu/egeszseg/20160218-gyerekkor-alvas-alvasigeny-pszichologia-semmelweis-egyetem-magatartastudomanyi-intezet.html>
- Net4: Tanulási szokások. Letöltés: 2018.09.10. Web: <http://www.kerdoivem.hu/kerdoiv/858939475/1/>
- Net5: A tanár és szerepe a tanítás-tanulás eredményességében. Letöltés: 2019.01.05. Web: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_didaktika/tananyag/JEGYZET-18-3.3._A_tanar_es_szerepe_a_tan.scom1
- Net6: Rettentő megterhelő és egyfajta kikapcsolódás is – diákok a digitális oktatás első hetéről. Letöltés: 2020.06.29. Web: https://eduline.hu/kozoktatas/20200319_diakok_visszajelzesei_az_elso_hetrol
- Net7: Ebből van elege sok pedagógusnak: rengeteg adminisztráció, folyamatos helyettesítések. Letöltés: 2021.03.30. Web: https://eduline.hu/kozoktatas/allami_iskola_pedagogus_MY955H

MŰHELY, RENDEZVÉNY

ASSZOCIÁCIÓK AZ OXIPO TÉMÁVAL KAPCSOLATBAN AZ V. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIA KAPCSÁN

Mező Ferenc (PhD)

Szerző e-mail címe: ferenc.mezo1@gmail.com

Mező Ferenc (2021): Asszociációk az OxIPO témával kapcsolatban az V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia kapcsán. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 107-115.

Az V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia online formában 2020. március 15-2020. május 1. között valósult meg (1. ábra). A rendezvényen 16 ország 274 résztvevőjének 202 prezentációja ke-

rült bemutatásra. Az online forma választásának oka: a COVID-19 vírus okozta világjárvány következtében fennálló egészségvédelmi intézkedések miatt e-konferencia megrendezésére volt lehetőség.

1. ábra: a rendezvény szervezői, és azon országok, amelyekből a résztvevők származtak (forrás: Mező, 2020)



A rendezvény a Kocka Kör Tehetség-gondozó Kulturális Egyesület főszervezésében (képviselte: Dr. Mező Ferenc, a Kocka Kör elnöke) és az itt felsorolt társszervezői kör (és konferencia bizottságba delegált képviselőik) együttműködésében jött létre:

- Debreceni Egyetem Tehetseggondozó Programja (Drs. Mándy Zsuzsanna),
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem (Dr. Németh Áron),
- Digital Forensic Pro (Marian Svetlik),
- Eszterházy Károly Egyetem (Dr. Mező Ferenc),
- Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Akadémiai Bizottság (Magyar Éva),
- MTA Miskolci Akadémiai Bizottság, Pszichológiai Szakbizottság (Dr. Hanák Zsuzsanna),
- Nagyszombati Egyetem (Dr. Ildikó Psenáková),
- Partiumi Keresztény Egyetem (Dr. Gál Katalin),
- Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület (Dr. Koncz István),
- Újvidéki Egyetem (Dr. Horák Rita),
- K+F Stúdió Kft. (Dr. Mező Katalin).

A rendezvényt a Mesterséges intelligencia, az OxIPO és a Lélektan és hadviselés című lap is támogatta – elérhetőségük: http://www.kpluszf.com/KFS_folyoiratok.html

A konferencia interdiszciplináris jellegéből adódóan igen tág körű volt a szervezők és prezentációk tudományterületi besorolása. Annak érdekében, hogy mégis legyen „közös téma” a konferencia során,

a szervezők arra biztatták a résztvevőket, hogy minimum egy mondat vagy rövid kifejtés erejéig válaszoljanak arra kérdésre, hogy: „Mi a kapcsolat a prezentációja és a tanulás OxIPO-modellje között (miszerint a Tanulás = Szervezés * (Input + Process + Output)?”

Az alábbiakban rövid válogatást közlünk a beérkezett válaszokból – a válaszok megtalálhatók Mező (2020) kiadványában.

Egészség- és orvostudomány

Baksa és társai (2020) szén nanocsövek aggregációjának hatásait vizsgálták a cornea regenerációja során. Vizsgálataikban time-lapse imaging videomikroszkópos technikával végeztek sejtszintű megfigyeléseket. Az inputnak tekinthető több ezer képszekvenciát képanalízisre alkalmas szoftverrel dolgozták fel, aminek eredményeképpen grafikusán ábrázolhatóvá tették a rendelkezésre álló adatokat.

Barth, Kállay és Nemes (2020) veseátültetésre fókuszáló szakmai döntéshozást támogató internetes konzultációs rendszer tervezése, fejlesztése, elemzése során tartják alkalmazható keretnek az OxIPO alapú megközelítést.

Gyenes (2020) csökkent izomregeneráció vizsgálatára fókuszált Mer Tirozin Kináz hiányos egér modellben, s arra mutat rá, hogy hasonló vizsgálati területen is értelmezhető a szervezést, adatgyűjtést, feldolgozást, eredményközlést magába foglaló megközelítés. Hasonló felvetéssel él Hinnah (2020) is, aki TGF- β útvonal

változását vizsgálta Alzheimer-kóros állatmodellek esetében. Lényegében hasonló következtetésre jutott Márkus (2020, 35. o.) is, aki óvodáskorú gyermekek számára szolgáltatott tartáskorrektációs mozgásterápia hatásait kutatta: „Véleményem szerint a fent említett modell minden elméleti munkával összefüggésbe hozható”.

Lepp és Némethné (2020) kosárlabdázók körében végzett vizsgálata a scapularis diszfunkcióra és a törzsalsóvétag stabilitására irányult. A szerzők a kosárlabdázás tanulásának témakörével hozták összefüggésbe a tanulás OxIPO-modelljét: „A tanulás input fázisában történik meg maga a technikák, a szabályok, a cselekvések sorozatának megismerése és bejuttatása az idegrendszerbe. A process, az információ feldolgozásakor, a játékos megérti, memorizálja a lépéseket, a reakciókra adott válaszokat, a labdavezetés sikerességének elérését. Az output az információ kimeneti fázisában történik meg a tanultak felhasználása, amit egy meccs során, stresszhelyzetben alkalmazni tud a kosárlabdázó, valamint csapatjátékosként tud mérlegelni és dönteni különböző szituációk során, a tanult információk gyors reflexválaszaival. Lényeges szerepet játszik a folyamat során az organizáció, hogy milyen helyszínen tanulja meg a játékos az adott technikákat, az edzések időpontjai megfelelő viszonyban áll az idegrendszer befogadóképességével, valamint, hogy a különböző részfeladatokat megfelelő sor-

rendben oktatja-e az edző és alkalmazza-e a játékos” Lepp és Némethné, 2020, 32. o.).

Természeti és társadalmi környezet

Firak és társai (2020) részecskefizikai kutatás felől közelítettek az OxIPO-modellhez. Kifejtették, hogy a szervezés a tanulás és kutatás egyik kulcs komponense. Ugyanakkor az adatgyűjtés, feldolgozás és az output (például megszerzett tudás, létrejövő publikáció stb.) is lényeges eleme a tanulási, kutatási folyamatnak.

Máté és társai (2020, 36. o.) szemes cirok genotípusokkal végeztek összehasonlító vizsgálatot, azok környezeti igényei vonatkozásában. Ők közvetett kapcsolatot találtak témájuk és az OxIPO séma között: „biotikus, abiotikus környezeti hatás vizsgálatába befektetett szellemi, anyagi tőke a folyamat végrehajtása során olyan eredményeket hoz, melyek hasznosítása alapkutatási eredményekből való tanulóssal jár, illetve esetünkben biztosított az alkalmazott kutatási hasznosítás is”.

Mező Lilla Dóra (2020) a ghánai nők társadalmi helyzetével foglalkozó prezentációja kapcsán megjegyzi, hogy: „Ghánában is (s egyébként mindenhol!) lényeges lenne a tanulás tanulásának oktatása, s az OxIPO-modellben hangsúlyozott produktív tanulási módszerek átadása a köz- és felsőoktatásban tanulóknak számára. Például jelen – olykor távoli asszociá-

ciókat igénylő – kérdéseket is az tudja megválaszolni, aki legalább minimális mértékben hajlamos a produktív információfeldolgozásra, s kellően nyitott az interdiszciplináris szemlélet felé.”

Pszichológia, pedagógia, gyógynevelés

Kovács (2020) erényelméletek tanulási, kutatási, kialakítási folyamatával hozza kapcsolatban az OxIPO-modellt.

Sáfrány (2020a, 55. o.) az iskolai környezetben megjelenő szorongásos tünetegyüttes szociális tanulási folyamatának kontextusában teremt kapcsolatot témája és a modell között: „A környezeti faktork (O=Organizáció) mellett inputként (I) értelmezhető a megfigyelés tárgya, majd a vikariáció a folyamat (P=Process), végül a viselkedés utánzása vagy elutasítása az eredmény (O=Output)”. Sáfrány (2020b) az operáns tanulás szorongásban betöltött szerepe kapcsán is rámutat az információfeldolgozással kapcsolatos összefüggésekre.

Sasné Venczel Ildikó (2020, 57. o.) a modell tanulás-tanítás szervezési oldala felől közelítve lát kapcsolatot a pedagógiai jó gyakorlatok témakörével: „... a jó gyakorlatok pont arról szólnak, hogy a másként megszervezett oktatás hozott eredményt”.

Az OxIPO-modell és a gyógynevelés közötti kapcsolatot támasztja alá Fábíán és Varga (2020), Molnár (2020),

Varga és Fábíán (2020), Zsemján (2020) tanulásban akadályozott gyermekek esetében.

Bodnár (2020, 10. o.) „Hogyan készül egy jelnyelvi (szleng)szótár?” című prezentációja kapcsán felveti, hogy: „Ez a modell a nyelvtanulásra, így a jelnyelvtanulásra is kiválóan alkalmazható, a jelnyelv esetében is alkalmazhatók azok a tanulási modellek, amelyek bármilyen más elsajátítandó anyag esetében, csupán egy kis kreativitás szükséges átgondolásukhoz”.

Az OxIPO-modell tehetséggondozással kapcsolatos vonatkozásai jelennek meg a következő szerzők válaszában: Horváth (2020), Mező Katalin (2020), Mező Ferenc (2020b).

A modell művészeti nevelésben történő kapcsolatára mutat rá Lengyel (2020), Mező Ferenc és Mező Katalin (2020), Tóth (2020).

Mátyus (2020) a mesék révén történő nevelés, fejlesztés kapcsán, Mező Péter (2020) az irodalmi szövegek feldolgozása, tanulása kapcsán mutat rá az OxIPO-modellt érintő összefüggésekre. Varga-Csikász (2020, 71. o.) a drámapedagógia felől közelítve példaként említi, hogy: „A drámapedagógiában az input a korosztályhoz illő téma kiválasztása, a process maga a játék, mint cselekvés, output a közös értékelés, megbeszélés, az organizáció pedig a tér, ami a módszerhez szükséges”.

.

Mesterséges intelligencia, technológia

Csukonyi és Papp (2020, 14. o.) az e-sportok kapcsán jegyzik meg, hogy: „Az e-sport alkalmazásának egyik lehetséges iránya az iskoláskori fejlesztés, az élet-hosszig tartó tanulás és az időskori kognitív képesség-hanyatlás prevenciójának és fejlesztésének. Így a speciális e-sportban sikeresen alkalmazható információfeldolgozás sikeresen átvihető a további tanulási területekre és fejlesztésekre”.

Mező Kristóf Szíriusz (2020, 42. o.) a jövő járműveivel kapcsolatban írta: „A jövő autót vezérlő emberek vagy MI-k inputokat (bejövő jeleket) dolgoznak fel (process), s ennek eredményeképpen adnak közlekedési szempontból megfelelő válaszokat (outputokat): elindulnak, megállnak, irányt jeleznek, lefordulnak stb. Emberek esetében ez mindenképpen tanulás révén valósul meg, az MI-k esetében programozás és/vagy gépi tanulás révén történhet meg a közlekedési szabályok elsajátítása és közlekedési helyzetek azonosítása, megoldása”.

Pšenáková Ildikó (2020, 53. o.) megközelítésében az OxIPO-modell alapján tervezhető, hogy, „Hogyan, mikor és mit oktassunk a leendő tanároknak a számítógépes támadásokról, és ezzel milyen eredményeket érünk el.”

Roskó (2020) távlati mesterséges intelligencia fejlesztésekkel kapcsolatban a szervezési aspektusra hívja fel a figyelmet.

Irodalom

Baksa Viktória, Ujlaki Evelin, Tóth Dominika Adelina és Szigeti-Turáni Melinda (2020): Szén nanocsövek aggregációjának hatásai a cornea regenerációja során In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>

Barth Anita, Kállay Márk és Nemes Balázs (2020): Veseátültetésre vonatkozó, szakmai döntéshozást támogató online konzultációs rendszer regionális vizsgálata veseelégtelenségben szenvedő betegek körében In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>

Bodnár Noémi (2020): Hogyan készül egy jelnyelvi (szleng)szótár? In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>

Csukonyi Csilla és Papp Dávid (2020): Sportpszichológus vagy sportpszic-

- hológus? - A sportpszichológia szerepe az esportban In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Fábián Fruzsina és Varga Boglárka (2020): Tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálata zenei területen In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Firak, Daniel Scheres, Krasznahorkay, A.J., Csatlós, M., Csige, L., Gulyás, J., Koszta, M., Szihalmi, B., Timár, J., Nagy, Á., Sas, N.J. and Krasznahorkay, A. (2020): X17: the search for a new particle (and how scientist at MTA Atomki may have found it) In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Gyenes Dominik (2020): Csökkent izomregeneráció Mer Tirozin Kináz hiányos egér modellben In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Hinnah Barbara (2020): TGF- β útvonal változása Alzheimer-kórban In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Horváth László (2020): A Csáti Refi program tapasztalatai In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Kovács Zsófia Dóra (2020): Erényelméletek, avagy visszatérés Arisztotelészhez az ítélkezésméletben In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Lengyel Erik (2020): Prelüd műfajának kiteljesedése marimba darabokban In:

- Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Lepp Kitti és Némethné Gyurcsik Zsuzsanna (2020): Scapularis diszfunkció és a törzs-alsóvégtag stabilitásának vizsgálata, intervenciója a kosárlabdázók körében In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Márkus Anna (2020): Tartáskorrekciós mozgásterápia hatásainak felmérése óvodás korú gyermekek körében In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Máté Ádám, Murányi Eszter, Zsembeli József és Veres Szilvia (2020): Szemes cirok (*Sorghum bicolor* (L.) Moench) genotípusok környezeti igényeinek összehasonlító elemzése In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mátyus Magdolna (2020): "Kettős tükör" : A mese és a gyermeki lélek In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Ferenc (szerk.) (2020a): *V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye*. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Ferenc (2020b): Innovációs Stúdium In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2020): S.M.ART - School, Measurement and Art (A new innovative measurement system of pupils' cognitive and non-cognitive characteristics) In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>

- teménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Katalin (2020): Hölgyek a tudományban In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Kristóf Szíriusz (2020): A jövő autói In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Lilla Dóra (2020): „Változnak az idők”: a nők helyzete Ghánában In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Mező Péter Dániel (2020): Zrínyi Miklós: Szigeti veszedelem In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Molnár Alexandra (2020): Motiváló módszerek a tanulásban akadályozott gyermekek tanítása során In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Pšenáková Ildikó (2020): Ne hagyd magad becsapni! In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Roskó Tibor (2020): Mesterséges intelligencia fejlesztések három év távlatában In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Sáfrány Judit (2020a): Szorongásos tünetegyüttes az iskolai környezetben In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok

- gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Sáfrány, Judit (2020b): Anxiety disorders and academic achievement In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Sasné Venczel Ildikó (2020): Minden NA(p)T -i problémák, (jó) gyakorlati válaszok In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Tóth Lilla (2020): Megragadható pillanatok az impressziók hullámaiban In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Varga Boglárka, Fábián Fruzsina (2020): Tanulásban akadályozott gyermekek vizsgálata vizuális területen In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Varga-Csikász Csenge (2020): A drámapedagógia hatása a tanári kompetenciák alakulására In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>
- Zsemján Eszter (2020): A tanulásban akadályozottak integrált, inkluzív nevelése, oktatása Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyében. In: Mező Ferenc (szerk.): V. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia: Nyilvános kérdések és válaszok gyűjteménye. Letöltés: 2020.04.23. Web: <https://drive.google.com/file/d/1xqrgPzC9uxoX7DNK71IEOUC3My-ZBAP2/view>

HÁROM PROJEKT EGY CÉL SZOLGÁLATÁBAN
A CSALÁDBARÁT MAGYARORSZÁG KÖZPONT NONPROFIT
KÖZHASZNÚ KFT.
TEVÉKENYSÉGÉNEK RÖVID BEMUTATÁSA -

Zombori Gábor

Szerző e-mail címe: zombori.gabor@csalad.hu

Zombori Gábor (2021): Három projekt egy cél szolgálatában. A Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. tevékenységének rövid bemutatása. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 117-124.

Absztrakt

A Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (CSBM) Magyarország nemzetstratégiai céljait támogatva közreműködik a demográfiai fordulat elősegítésében, a családok, valamint az idősek támogatásával összefüggő feladatok megvalósításában és a női esélyegyenlőséggel kapcsolatos törekvések segítésében. A CSBM fő tevékenységeként a magyar családokat támogató kiemelt projekteket tervez és valósít meg, valamint működteti a kapcsolati erőszak és emberkereskedelem áldozatait segítő Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálatot (OKIT). A Társaság több nagy európai uniós finanszírozású kiemelt projekt megvalósulását segítette és segíti.

Abstract

THREE PROJECTS IN THE SERVICE OF ONE GOAL – A BRIEF PRESENTATION OF THE ACTIVITIES OF THE FAMILY-FRIENDLY HUNGARY CENTER NONPROFIT PUBLIC BENEFIT LTD.

The Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (CSBM, Family-Friendly Hungary Center Nonprofit Public Benefit Ltd.), which supports the national strategic goals of Hungary, contributes to the promotion of the demographic turn, the

implementation of tasks related to the support of families and the elderly, and the efforts related to equal opportunities for women. As the main activity of the CSBM, priority projects supporting Hungarian families are planned and implemented, and the National Crisis Management and Information Telephone Service (Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálat, OKIT) for victims of relationship violence and human trafficking operates. Currently, the Company carrying out major European-funded priority projects.

A Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (CSBM) jelenleg két nagy, Európai Unió finanszírozású projekt megvalósulását segíti – ezek:

- 1) „Családbarát ország” projekt;
- 2) „A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” projekt.

A „Kriziskezelő szolgáltatások fejlesztése” projekt pedig nemrégiben eredményesen zárult.

Az alábbiakban e projektek rövid bemutatására kerül sor.



Családbarát ország

A Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (CSBM) zászlóshajó projektjének, a „Családbarát ország” (EFOP-1.2.6-VEKOP-17-2017-000001)

névre hallgató kiemelt projektnek célja, hogy a magyar társadalomban erősödjön és természetessé váljon a családbarát értékrend az élet minden színterén: a munkahelyeken, a szolgáltatások igénybevételénél és a közbeszédben.

Ennek érdekében a projekt keretein belül sokszínű tevékenységgel támogatja a családbarát szemlélet társadalmi szintű érvényesülését: a családokra és a családbarát attitűdökre vonatkozó kutatásokat végez, képzéseket tart (Családi életre nevelés képzés pedagógusoknak és a szociális szférában dolgozó szakembereknek; Idősgyógyi referens képzés; Bölcsődei, mini-bölcsődei intézményvezető képzés; Bölcsődei dajka tanfolyam; Napközbeni gyermekfelügyelet szolgáltatást nyújtó személy részére tanfolyam), standardokat alakít ki és létrehozta a „Családbarát Hely” tanúsító védjegy kritériumrendszerét.

A Családbarát Hely tanúsító védjegy két kategóriában ítéltethető oda: Munkahely- és Szolgáltató hely kategóriákban, a pályázó munkahelyek és szol-

gáltatások egy előszűrő kérdőív kitöltését követően helyszíni auditvizsgálat alá esnek. Pozitív megítélés esetén a CSBM határoz a Családbarát Hely cím odaítéléséről és kiállítja az ezt igazoló tanúsítványt. A minősítés kifejezi a szervezet családbarát szemléletű működés iránti elkötelezettségét, valamint garantálja a munkavállalók és/vagy a szolgáltatást igénybe vevők felé az ennek megvalósításáért tett alapvető intézkedések meglétét.

A Családbarát ország projekt keretében 12 kutatás zajlik, egységes rendszerbe illeszkedve. A vizsgálatok a magyar családok helyzetét, társadalmi integrálódását térképezik fel. A kutatásokból nyert ismeretek végső soron a családok megerősödését és a tervezett gyermekek megszületését támogatják. A kutatási alprojekt a fenti célokat szolgáló intézkedésekhez szállít információkat, melyekre építve hatékony családpolitikai intézkedések hozhatók.

A kutatások alapján feltérképezésre kerül, milyen a családok helyzete ma Magyarországon, továbbá vizsgálat tárgyát képezi, hogy milyen családtípusok, együttélési formák léteznek és mely problémák érintik leginkább a családok mindennapjait. Mindezek mellett a kutatások kiemelt figyelmet szentelnek azoknak a speciális társadalmi csoportoknak is, amelyek különleges figyelmet igényelnek. Az eddigi vizsgálatok alapján tudható, hogy a gyer-

mekvállalási hajlandóság két alapvető tényező függvénye: a stabilitás, a biztonságos jövőkép és a munka-magánélet egyensúlya képezi e két faktort. Ezekből fakadóan külön kutatási területet képez a munka-magánélet összeegyeztethetőségének vizsgálata és annak kimunkálása, hogy milyen eszköztárral lehet segíteni az élet e két területének.

De olyan szenzitív terület kutatása is a projekt részét képezi, mint a kapcsolati erőszak témaköre: a kutatások célja a kapcsolati erőszak általi érintettség felmérése, a témával kapcsolatos általános ismeretszint és attitűd feltérképezése, továbbá rizikófelmérés a kapcsolati erőszak jelenségének sokszínűségét megfelelően reprezentáló, leíró kutatás keretében.

A kutatások lényege röviden:

Az idősök helyzetének és társadalmi beágyazottságának vizsgálata

Rendkívül szerteágazó és összetett kutatás, melynek egyik része egy 8000 fős kvantitatív (kérdőíves) lekérdezés. A mintavételben szereplők között idősek, idősedők (50 év felettiek, 5000 fő és felnőtt korú nem idős (18-49 év) személyek is vannak (3000 fő), akiket az idősekről kérdeznek majd.

Egy 500 fős mintán, szintén kvantitatív vizsgálat keretében kerül feltérképezésre, hogy milyen az idősek foglalkoztatottsága, milyen lehetőségeik vannak az aktív, konstruktív időskor megélésre. Ennek a kérdésnek van egy speciális, az önfenntar-

tással kapcsolatos oldala és egy mentálhigiénés, egészségmegőrző vetülete is.

A nemzedékek közötti együttműködés lehetőségeit vizsgáló kvalitatív kutatás képezi a harmadik lábát e kutatási területnek, valamint az idősekkel foglalkozó szakértők körében is lesznek fókusz-csoportos vizsgálatok és magánemberek megszólításával is készül az időskorral kapcsolatos attitűdökről egy mélyebb elemzést lehetővé tevő kutatás. Vizsgáljuk továbbá a generációk együttélésének lehetőségeit.

Az örökbefogadás intézményrendszerének és az örökbefogadó családok helyzetének, szükségleteinek vizsgálata

E kutatás az örökbefogadás folyamatával, az örökbeadás és örökbefogadás stigmatizált voltával, a sikeres örökbeadásokat támogató és nehezítő tényezőkkel, valamint az örökbefogadó családok helyzetével, jellemzőivel és speciális szükségleteivel kapcsolatos kérdéseket vizsgálja. Ez a kérdés ugyan a társadalom viszonylag szűk rétegét érinti, de hangsúlyos, hisz az örökbefogadás egyfelől azoknak a gyermekeknek nyújthatja a családi élet biztonságát, akiknek a vér szerinti szüleivel való kapcsolata akadályozott, másfelől azok számára biztosíthatja a családi élet teljességét, akiknek valamilyen okból nem lehet saját gyermekük, vagy több gyermeket szeretnének nevelni. A témában kvalitatív vizsgálatra kerül sor, szakértői fókuszcsoportos, valamint felnőtt örökbefogadottakkal, örök-

befogadni szándékozók, örökbefogadó és örökbeadó szülőkkel felvett egyéni interjúk formájában.

Kapcsolati erőszakot elszenvedők vizsgálata

Rendkívül érzékeny, kevésbé feltárt és nehezen vizsgálható terület a kapcsolati erőszakot elszenvedettek vizsgálata. Két nagymintás kutatás tartozik a témába: egy 5000 fős és annak egy 2000 fős almintája, melyek személyes kérdőívek kitöltésével vizsgálják, hogy milyen a kapcsolati erőszakról élő kép a társadalomban, milyenek a beállítódások, sztereotípiák a kérdéssel kapcsolatban. Egy 50 fős vizsgálat pedig olyanokat kérdezett, akik maguk is elszenvedték a kapcsolati erőszakot, ez meglehetősen szenzitív vizsgálat. A további kvalitatív rész egy összesen 100 fő fiatal felnőttre vonatkozó (18–25 évesek) kvalitatív adatfelvételtől állt, melynek célja a kapcsolati erőszakra vonatkozó attitűdök, vélekedések mélyebb megismerése. Ugyancsak e kutatás kapcsán került megvizsgálásra, hogy milyen a kapcsolati erőszak feltárásában és kiküszöbölésében résztvevő intézményrendszer működése, hogyan működik a jelzőrendszer és milyen fejlesztési pontok azonosíthatók.

Hungarostudy

A kilencvenes évek elején Kopp Mária professzor asszony indította el ezt a 3 évente ismétlődő és csak részleteiben változó vizsgálatsorozatot, mely eredetileg 20000 fős mintán készült, majd fokozatosan csökkent a vizsgált személyek száma

– a legutolsó Hungarostudy 2013-ban 2000 fős mintavétel volt. A kutatás fő célja a társadalom mentális állapotának és egészségmagatartásának, koherencia-érzésének vizsgálata. A jelen vizsgálat 8000 fő bevonásával, a korábbi Hungarostudy-k szerkezetét részben megőrizve zajlik, de lesznek új kérdések is, melyek elsősorban a családok társadalmi beágyazottságára vonatkoznak majd.

A családterápia hatásvizsgálata

E kutatás azt vizsgálja, hogy a családterápia mennyire hatékony eszköz a munkamagánélet egyensúlyzavarok helyreállításában. A vizsgálat során 30, főként kisgyermekes pár családterápiás folyamatának követése zajlik, kvantitatív eszközökkel, a pár két tagja mellett a terapeuta értékelését is beépítve az elemzésbe.

A további hat kutatás a munka-magánélet egyensúly kérdéseinek különböző vetületeit vizsgálja.

Gazdasági, civil, állami és egyházi szervezetek családbarátságának vizsgálata szakirodalomelemzés és interjúk kutatás révén

A szakirodalom feltárása arról ad képet, hogy Magyarországon és nemzetközi szinten milyen családbarát megoldások léteznek a munkáltatói területen és a szolgáltatások terén. Feltérképezésre kerül, hogy hol, mit jelent a család fogalma, mi a családbarátság definíciója, kritériumrendszere, és hogyan köthetők ezek indikátorokhoz. 50 olyan szervezet vizsgálata is megtörténik, amely már korábban kapott

családbarát minősítést. A cím elnyerésének folyamata és a családbarátság adott szervezetnél való gyakorlati megvalósítása kerül feltérképezésre, mélyinterjúk vizsgálatával. Ez kapcsolódik a projekt keretében megvalósuló Családbarát védjegy kialakításához, egy olyan kritériumrendszer megalkotásához, mely felöleli azokat a közös jellemzőket, amelyek az eddigi családbarát minősítések tartalmi lényegét adják.

A közszféra átvilágítása családbarátság szempontjából

Húsz fókuszcsoportban zajló kutatás országos mintavétellel. A vizsgálat kiterjedt arra, hogy az állam által fenntartott munkáltatóknál mi a családbarátság gyakorlata és melyek azok a pontok, ahol érdemes tovább fejlődni.

Család és munka, munka és anyaszerep összeegyeztetésének lehetőségei, jogszabályi környezet, fejlesztési irányok elemzése

Az előző két kutatás eredményeképp összegyűlt tapasztalatok és a fennálló szabályozás összevetésével készül egy szakpolitikai, jogszabályalkotási javaslatcsoomag, amely megmutatja a lehetséges továbblépési irányokat.

Az atipikus női foglalkoztatás és munkahelyi bölcsődék megvalósítási lehetőségei

A kutatás során 5000 munkáltatónál vizsgálják az atipikus női foglalkoztatás és a munkahelyi bölcsődék megvalósítási

lehetőségeit, panelvizsgálat jelleggel, kérdőíves formában.

Munkáltatók és munkavállalók „kétkarú” vizsgálata

E kutatás 1000 munkáltató és 1000 munkavállaló válaszainak figyelembevételével vizsgálja a családbarát munkahelyek kialakítását célzó lehetséges intézkedéseket, másrészt feltérképezi a munkavállalók igényeit, illetve az általuk érzékelt lehetőségeket.

Munkáltatók vizsgálata a családbarát munkáltatóvá válás útján

Az 1000 munkáltató keresztmetszeti vizsgálatának célkitűzése, hogy 2021-re, a projekt lezárásáig legalább 200 munkáltató családbarát minősítést nyerjen. Azonos eszköztárral félévente kerülnek monitorozásra e munkáltatók, amelyek szakmai támogatást is kapnak a családbarát munkahelyi intézkedések bevezetésében.

A projekt eddig ismertetett feladatai mellett szakmailag támogatott két másik, hálózatepítő projektet (Nők a családban és a munkahelyen; Védőháló a családokért), valamint tevékenységi körében 2021-es indulással a Magyarországon született újszülöttek családjainak tájékoztató, az életkezdést támogató csomagot juttat el.

Egy pilot program keretében 1500 darab Kelengyecsomagot juttatott el hátrányos helyzetű szülő nőkhez, illetve kis-

babáikhoz 2020 folyamán. A gondozáshoz feltétlenül szükséges termékeket tartalmazó, komplex, ún. kelengyecsomag a tájékoztató anyagok mellett hasznos gyermekgondozási termékeket tartalmazott. A funkcionálisan jól használható csomagot hátrányos helyzetben lévő családok vehették kézhez Ózd, Salgótarján és Bátorfő területei járásokban.

A projekt tevékenysége kapcsán a Társaság országos kommunikációs- és média-kampányokat bonyolít le, valamint a www.csalad.hu hírportál üzemeltetésével folyamatosan informálja a társadalmat a családtámogatási rendszerrel és a gyermekvállalást, gyermeknevelést segítő intézkedésekkel kapcsolatban, e mellett fesztiválokra való kitelepülések is színesítik tevékenységet. A projektről bővebb információk a www.csaladbaratorszag.hu oldalon találhatók.

A „Kriziskezelő szolgáltatások fejlesztése” projekt

A „Kriziskezelő szolgáltatások fejlesztése” elnevezésű, 2021. tavaszán lezárult (EFOP-1.2.4-VEKOP-16-2016-00001) projekt célja a kapcsolati erőszak és az emberkereskedelem áldozatainak hatékonyabb segítése, a súlyos krízishelyzetek kialakulásának megakadályozása volt, mely a „Kapsolj egyből” szlogen alatt futott.



A szakmai megvalósítás fő célkitűzése az Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálat (OKIT), valamint a lelki elsősegély telefonszolgálatok fejlesztése volt. Ezen felül segítette a gyermekvédelmi jelzőrendszer különböző ágazataiban dolgozó, valamint a személyes gondoskodást nyújtó szakemberek munkáját. A gyermekvédelmi jelzőrendszeri szakemberek 40 órás képzése nagy érdeklődés mellett zajlott. A projekt keretében létrejött a *Kapcsolj egyből* applikáció, valamint egy chat szolgáltatással is bővült a kapcsolati erőszak és az emberkereskedelem áldozatainak nyújtott segítő tevékenység.

A lelki elsősegély telefonszolgálatok önkénteseinek felkészítése, továbbképzése is megtörtént, számukra szakmai konferenciákat, valamint szupervíziós alkalmakat biztosított a projekt. A projekt kommunikációs kampányának célja volt, hogy népszerűsítse az Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálat (OKIT) és a Magyar Lelki Elsősegély Telefonszolgálatok Szövetsége (LESZ) telefonszámait.

A Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (CSBM) által 2016 óta működtetett, egyebekben már 15 éve létező Országos Kríziskezelő és Információs Telefonszolgálat (OKIT) Magyarországon az egyetlen olyan, államilag fenntartott, éjjel-nappal ingyenesen elérhető segélyvonal, amely kifejezetten a kapcsolati erőszak- és az emberkereskedelem áldozatainak nyújt hathatós segítséget a 06 80/20-55-20-as telefonszámon. Amennyiben valaki kapcsolati

erőszak vagy emberkereskedelem miatt kialakult akut krízishelyzetbe kerül, az OKIT koordinálásával lehetősége van biztonságot nyújtó, védett központokba történő elhelyezésre.

A lezárt projektről részletesebb információk a www.kapcsoljegybol.hu oldalon, valamint az azonos nevű Facebook oldalon olvashatók.

„A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” projekt

„A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” projekt (EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001) célja a születéstől az iskolába lépésig tartó életkorban lévő gyermekek és családjaik hatékonyabb, magasabb színvonalú ellátáshoz és a szükségletekhez igazodó szolgáltatásokhoz való hozzájutásának biztosítása. Ennek érdekében legfontosabb feladata az egységes gyermekút kialakítása, amelyben a különböző ágazatokhoz tartozó szakemberek együttműködése és a továbbküldési utak pontosan szabályozottak. Lényeges célja a projektnek a kora gyermekkori intervencióban részt vevő szakemberek kompetenciáinak növelése, egységes szemléletük kialakítása. Fontos szempont továbbá a családokkal való partneri együttműködés kialakítása, a szülők fokozottabb bevonása, informálása, valamint a gyermekekkel foglalkozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása, különös tekintettel a szolgáltatáshiányos területeken a megfelelő ellátási formák

biztosítására. A projekt kommunikációs tevékenységével a kisgyermekes családok tájékozottságának növelését és a szülői kompetenciák elmélyítését támogatja.

Fontos szempont továbbá a családokkal való partneri együttműködés kialakítása, a szülők fokozottabb bevonása, informálása, valamint a gyermekekkel foglalkozó szolgáltatásokhoz való hozzáférés javítása.

A projekt kommunikációs tevékenységével a szakemberek és a kisgyermekes családok tájékozottságának növelését, a szülői kompetenciák elmélyítését támogatja.

A módszertani fejlesztések keretében kialakításra került ellátási út, az úgynevezett „gyermekút”, amelyben a különböző szakterületekhez tartozó szakemberek együttműködése pontosan szabályozott. Leírásra került továbbá az ágazatközi, az ágazaton belüli és az intézményen belüli interdiszciplináris teamtevékenység módszertana és a továbbküldési, jelzési utak meghatározása.



GYERMEKÚT

A projektben 23 módszertani anyag, kézikönyv került fejlesztésre. Kidolgozásra kerültek olyan fontos protokollok és irányelvek is, mint a koraszülöttek utógondozási irányelve, az iskolába lépést megelőző komplex vizsgálat protokollja, az óvodai fejlődéskövető szűrővizsgálatok rendszere és a mozgásterápiás protokoll. Fontos lépést jelent továbbá a kora gyermekkor intervenció területén a hazai fejlesztésű, egységes vizsgáló- és szűrési módszerek kidolgozása is, többek között a kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok által használt gyermekfejlődési kérdőív. Ezek mellett 22 típusú saját fejlesztésű, akkreditált, ingyenes képzés keretében eddig 8385 fő (köztük a köznevelési ágazatból 1617 fő, a szociális ágazatból 2787 fő, az egészségügyi ágazatból 3981 fő) képzése valósult meg.

Összességében a projekt megvalósulásának eredményeként egy hatékonyabban működő ellátórendszer, átlátható gyermekút jön létre, színvonalasabb és mindenki számára elérhető szolgáltatásokkal. A képzések eredményeként nőtt és egységesebbé vált a kora gyermekkor intervencióban dolgozó szakemberek tudása, valamint a szülők képzésével az érintett családok tudatosabban, kompetensebben tudják támogatni gyermekeik erősségeit és ezzel a családok életminőségében is javulás áll be.

AZ „INNOVÁCIÓS STÚDIUM (2020/2021)”-RÓL

Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz

Első szerző e-mail címe: peter.mezo1@gmail.com

Mező Péter Dániel és Mező Kristóf Szíriusz (2021): Az „Innovációs Stúdium (2020/2021)”-ról. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 125-126.

Az „Innovációs Stúdium 2020/2021” dúsító jellegű tehetséggondozó programot a K+F Stúdió Kft. a Nemzeti Tehetség

Program támogatásával működteti (pályázati azonosító: NTP-PKTF-20-0009).



A program keretében valósul meg többek között:

- egy 30 órás tehetséggondozó program,
- az „Innováció és vállalkozás létrehozása” workshop,
- virtuális kiállítás szervezése és megvalósítása,
- külföldi tréner bevonásával megvalósuló tréning,
- konferenciákon történő részvétel

- publikáció a projekt keretében kiadásra kerülő „Innovációs Stúdium (2021)” munkacímű kötetben.

Mindezeket túl folyamatos mentori támogatást is biztosít a projekt a beválogatott ifjú tehetségek számára.

A program nemcsak kreatív teljesítményekre (kutatásokra, publikációkra, nemzetközi konferencia szereplésekre, virtuális kiállítás szervezésére és megvalósítására) ösztönzi résztvevőit, hanem az innovációs szemléletet, a kutatási eredmények forga-

lomba kerülhető terméké, illetve szolgáltatással fejlesztésének szemléletét, módszertanát is igyekszik átadni. Ezzel párhuzamosan kerül előtérbe a vállalkozási ismeretek fejlesztésére törekvés is. Cél az, hogy a résztvevők az OxIPO tanulás módszertani tréningen szerzett kreatív (produktív) információfeldolgozási alapok révén felkészüljenek a kutatás módszertani tréning-elemekre, azt követően pedig a termék-, szolgáltatás- és vállalkozásfejlesztési ismeretek befogadására, gyakorlására.

Az eddigiek alapján is látható, hogy a stúdium erősen kreatív teljesítményekre fókuszáló jellegű. Noha gyakorlati hasznát, társadalmi hatását, piaci értékét, kidolgozottságát, idő-, pénz- és energia-, szakértelem igényét stb. tekintve meglehetősen eltérő jellegű produktumokról van szó, a stúdium során kreatív teljesítménynek tekinthetők például az alábbiak (a teljesség és fontossági sorrend igénye nélkül):

- kutatási kérdés megfogalmazása,
- kutatási kérdéshez hipotézis megfogalmazása,
- kutatási hipotézis vizsgáltaához alkalmas módszer és minta meghatározása,
- kutatási terv elkészítése,
- kutatás adatelemzése,
- kutatásról absztrakt összeállítása,
- kutatást bemutató diasor összeállítása,
- kutatást bemutató konferencia prezentáció előadása,
- kutatást bemutató poszter alkotása,
- kutatást bemutató tanulmány írása,

- kutatást bemutató kiadvány szerkesztése,
- kutatást bemutató könyv írása,
- kutatást bemutató blog vezetése,
- kutatást bemutató honlap működtetése,
- kutatást népszerűsítő virtuális vagy avatód kiállítás tervezése, létrehozása,
- kutatási eredményen alapuló termék/szolgáltatás leírásának elkészítése,
- kutatási eredményen alapuló lehetséges termékkel/szolgáltatással kapcsolatos eredetiség kutatás tervezése, elvégzése,
- kutatási eredményen alapuló lehetséges termékkel/szolgáltatással kapcsolatos piackutatás elvégzése,
- kutatási eredményen alapuló lehetséges termékkel/szolgáltatással kapcsolatos prototípus/teszt-szolgáltatás megtervezése,
- kutatási eredményen alapuló lehetséges termékkel/szolgáltatással kapcsolatos vállalkozás tervezése, stb.

Látható, hogy igen tágkörű lehet a tudományos kutatáson alapuló, majd innováció- és vállalkozásfejlesztésbe forduló gazdagító programok produktumainak skálája. A felsoroltak közül minimum a konferencia prezentáció/tanulmány írás szintig tervezhető a stúdiumbeli munka, ám adott esetben a projektet követő időszakban, akár évtizedeken át történő támogatás is biztosítható az alkotóknak.

TEHETSÉGGONDOZÁS A „HÖLGYEK A TUDOMÁNYBAN 2020/2021” PROJEKT KERETÉBEN

Mező Katalin és Mező Lilla Dóra

Első szerző e-mail címe: kata.mezo1@gmail.com

Mező Katalin és Mező Lilla Dóra (2021): Tehetséggondozás a „Hölgyek a tudományban 2020/2021” projekt keretében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 127-130.

A hölgyek tudományos tevékenységre ösztönzését, kutatóvá nevelését célozza a Nemzeti Tehetség Program által támogatott „Hölgyek a tudományban 2020/2021” megnevezésű tehetséggondozó program, melynek a K+F Stúdió Kft. a megvalósítója (pályázati azonosító: NTP-NEER-20-0009).

A műszaki tudományok, a matematika, az informatika, az orvostudomány vagy általa-

ban véve a tudományos kutatás hagyományosan férfiak által művelt terület, melyen a nemek közötti esélyegyenlőséget biztosítani szükséges. Ennek érdekében a program lényege, hogy a tudományos karrier iránt érdeklődő fiatal női tehetségek segítése a tudományos teljesítményekre ösztönzés és pályorientáció által.



A projekt során fiatal nőknek és szüleiknek öt alkalommal megtartott workshopon nyílik lehetősége résztvenni, tanulás módszertani képzésben vehetnek részt a beválogatott hölgyek, akik egy önismereti és karriertervezési tréningen is részt vehetnek, s

minimum egy publikáció és egy konferencia részvétellel gazdagodik publikációs listájuk.

A családon belüli szemléletformálásra is fókuszáló „anya-lánya” workshopok főbb témakörei: a) időtakerékos tanulás, b) ösztöndíj lehetőségek, c) tudományos karrier (1. ábra).

1. ábra: Anya és lánya rendezvény. Forrás: a Szerzők

ANYA ÉS LÁNYA

INGYENES ONLINE TEHETSÉGTANÁCSADÁS

Témakörök:

- 1) IDŐTAKERÉKOS TANULÁS
- 2) ÖSZTÖNDÍJ LEHETŐSÉGEK
- 3) TUDOMÁNYOS KARRIER



A részvétel ingyenes,
de regisztrációhoz kötött!

A rendezvény a K+F Stúdió Kft. által megvalósított NTP-NEER-20-0009 pályázat keretében kerül megrendezésre. Támogatók:



Tanácsadók: Dr. Mező Katalin és Dr. Mező Ferenc

A harminc órás tanulás módszertani képzés során az OxIPO minimum program elméleti és gyakorlati ismeretanyagát sajátíthatják el a résztvevők. A tréning az 1. táblázatban jelzett kérdésekkel kapcsolatban ad módszertani felkészítést. Az OxIPO tanulásfejlesztés célja a kreatív (produktív) tanulás alapjainak megismertetése, begyakoroltatása.

„Önismereti és karriertervezési tréning” keretében gamifikált feladatokon keresztül kaphatnak információkat önmagukról és karrierlehetőségeikről a beválogatott hölgyek. Mindez segít számukra megismerni a tudományos karrier nyújtotta lehetőségeiket, az azokhoz szükséges már meglévő egyéni erősségeiket és esetlegesen a fejlesztésre vagy önfejlesztésre váró területeket.

A tudományos karriertervezéshez közvetlenül illeszkedő projektem a beválogatott hölgyek lektorált publikációinak megjelenítése és nemzetközi tudományos konferencia szereplésének lehetővé tétele. A publikáció előkészítését részben megalapozza a már említett OxIPO tanulásfejlesztő programban történő részvétel, amit a továbbiakban mentori munka is támogat. A cél az, hogy a résztvevő hölgy saját élményt szerezzen tudományos publikáció tervezésében, megalkotásában, lektorálási és megjelentetési folyamatában. Ezenkívül az elékészült és megjelent tanulmány szerzője publikációs listájába is bekerül (talán első elemként), ami a továbbiakban előnyökhöz juttathatja őt tudományos pályafutása kezdetén.

1. táblázat: OxIPO tanulásfejlesztés során felvetett főbb kérdés-/ témakörök. Forrás: a Szerző

Információfeldolgozás: Hogyan tehető kreatívvá, érdekessé, hasznossá, megvalósíthatóvá...	Organizáció: Miként szervezhető meg praktikusán, idő-, pénz- és energiatakarékosan...
...az Input során:	1. ...a témaválasztás? 2. ...az információforrások kutatása? 3. ...az információforrások használata?
...a Process során:	4. ...az értő tanulás? 5. ...a memorizálás?
...az Output során:	6. ...a szóbeli prezentáció? 7. ...az írásbeli prezentáció? 8. ...az egyéb tudáshasznosítás?

A publikációhoz hasonlóan a nemzetközi konferencián történő előadói részvétel is az OxIPO tanulásfejlesztés keretében kerül megalapozásra, s mentori támogatással domborodik ki. Míg az OxIPO tanulásfejlesztés a kreatív információfeldolgozás és a szóbeli prezentáció alapjait témafüggetlen módon ismerteti meg a résztvevőkkel, addig a mentorokkal folytatott személyes munka egy szűkebb témakörű, a résztvevő által választott területhez kapcsolódó, téma-függő segítségnyújtást jelent számukra.

Zárógondolatok

A hölgyek tudományos karrierlehetősége napjainkban adottnak tekinthető, azonban még mindig széleskörű szemléletformálásra van szükség e tekintetben. Nemcsak a jövő potenciális kutatónőit, hanem azok szüleit is meg szükséges ismertetni a tudományos pályafutás lehetőségeivel, az azzal járó előnyökkel és hátrányokkal, s nem utolsósorban azzal, hogy a tudományos karrier mellett miként lehetséges a családra is figyelmet fordítani, s a gyermekvállalást is biztosítani.